Vol 1 - N 1

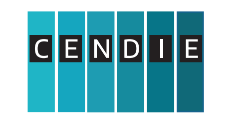


DICIEMBRE 2021

60° Aniversario del CENDIE

ESCRIBEN

- Gabriela Laura Purvis
- Paola Davico
- Gustavo Bombini
- José Bustamante Vismara
- Susana Beatriz Suárez
- Constanza Pedersoli
- Alejandra Aracri
- Celeste Medina
- Viviana Gamba
- Laura Giaccio
- Laura Rafaela García
- Javier Peón
- Jesica Abigail Ortiz
- Maite Carballo
- Matías Maggio-Ramírez
- Fernanda Petit
- Julia Lucas
- Comisión Provincial por la Memoria





AUTORIDADES

GOBERNADOR
Axel Kicillof

VICEGOBERNADORA
Verónica Magario

DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
Agustina Vila

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN
Claudia Bracchi

SUBSECRETARIO DE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR
Ariel Alejandro Lambezat

SUBSECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN Y RECURSOS HUMANOS
Paula Verónica Ferraris

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO
Diego Born

DIRECTORA PROVINCIAL DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN
Ingrid Sverdlick

DIRECTORA DE EVALUACIÓN
Inés Rodríguez Moyano

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN
Rosario Austral

ESTE NÚMERO

Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares

Vol. 1, N° 1, diciembre de 2021

AGRADECIMIENTOS

Dirección Provincial de Educación Primaria, Dirección Provincial de Educación Superior, Plan Provincial de Lecturas y Escrituras, Bibliotecarias y Bibliotecarios Referentes del CENDIE, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 8 y al Centro de Documentación y Archivo de la Comisión Provincial por la Memoria

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN



Indice

—

Fichas de cátedra

Experiencias

Reseñas

Ingrid Sverdlick
Dirección Provincial de Evaluación e Investigación (DGCyE)
Rosario Austral
Dirección de Investigación (DGCyE)

Un espacio editorial dedicado al mundo de las bibliotecas, los archivos y los museos escolares

En el 60° aniversario de la creación del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE), nos enorgullece presentar el primer número del *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares* (BAME). Con esta publicación, inauguramos un proyecto editorial especialmente dirigido a quienes desarrollan labores profesionales y pedagógicas ligadas a los espacios bibliotecológicos, archivísticos y museísticos dentro del ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires.

Las secciones que componen este número han sido pensadas para reunir registros, relatos y reflexiones en torno a experiencias de trabajo en distintos niveles de concreción, tanto institucional como a gran escala, en el marco de las políticas educativas vigentes. A la vez, se incluyen trabajos que profundizan en aspectos técnicos y aportan orientaciones bibliográficas y documentales que pueden ser útiles para el quehacer bibliotecario, así como otros que abrevan en la historia y contribuyen a la construcción de memoria en relación con el sistema educativo nacional y provincial.

La sección "Esquina CENDIE" se halla especialmente dedicada a dicha institución, a 60 años de su creación. Javier Peón (Jefe del Departamento de Documentación) y Maite Carballo (Jefa del Departamento de Información) presentan una periodización que contribuye a comprender la trama histórica del Centro de Documentación e Información Educativa a lo largo de varias décadas. Fernanda Petit y Julia Lucas, por su parte, rememoran las actividades llevadas a cabo en el marco de la celebración del sexagésimo aniversario de la institución. Y Matías Maggio-Ramírez refiere a los avances realizados en materia de accesibilidad durante el bienio 2020-2021 en relación con la prestigiosa revista *Anales de la Educación Común*, fundada por Domingo F. Sarmiento en 1858.

Sverdlick, I., & Austral, R. (2021). HUn espacio editorial dedicado al mundo de las bibliotecas, los archivos y los museos escolares. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares,* 1(1), 7-9

La sección "Artículos sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares" reúne varios trabajos. Gabriela Laura Purvis reflexiona críticamente acerca del concepto de promoción de la lectura en el contexto escolar para virar hacia la idea de una formación de lectoras literarias y lectores literarios con mediación docente. Paola Davico trae la experiencia del Plan Provincial de Lecturas y Escrituras para ilustrar la importancia de la articulación de políticas para hacer que las escuelas sean territorios de lecturas y escrituras en pos de igualar y democratizar el acceso y la producción de cultura. Gustavo Bombini, por su parte, refiere a un proyecto de la Dirección Provincial de Educación Superior para la jerarquización de las Bibliotecas Pedagógicas de los Institutos de Formación Docente y de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE). Articulaciones, estrategias de mediación y líneas de acción aparecen como los núcleos que estructuran este artículo, para dar cuenta de un proyecto de enorme importancia en el marco de las políticas de formación docente en la provincia de Buenos Aires en la actualidad. José Bustamante Vismara y Susana Beatriz Suárez hacen referencia a un proyecto de puesta en valor de archivos escolares desarrollado por un equipo de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se trata de un trabajo que enfatiza la importancia del patrimonio cultural y documental de las escuelas, en aras de su conservación material para la investigación y como resguardo de memoria institucional. Por último, y partiendo de un trabajo sociológico de Pierre Bourdieu y Alain Darbel, Constanza Pedersoli invita a pensar en cómo fortalecer pedagógicamente el acceso de las escuelas y las familias al patrimonio cultural de los museos.

Como no podía ser de otro modo, el Anuario incluye una sección especialmente dedicada al Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Javier Peón despliega las acciones emprendidas en el marco del programa a través de 25 Bibliotecarias y Bibliotecarios Referentes, en un contexto pandémico inédito que abre interrogantes a futuro. Jésica Abigail Ortiz, por su parte, Bibliotecaria Referente en la Región Educativa 3, recupera la historia de la Biblioteca Pública de Escuela "Almafuerte", en la Escuela Primaria n° 24 de Ramos Mejía, para reflexionar acerca de los vínculos de las bibliotecas con la comunidad.

El *Anuario* incluye también un dossier titulado "A 45 años del último golpe cívico-militar". Por un lado, Laura Rafaela García analiza varias

colecciones de literatura infanto-juvenil que aluden de algún modo a la violencia política durante la última dictadura militar. Se suma a esto un material aportado por el Área de Educación, Investigación y Archivo de la Comisión Provincial por la Memoria: en primer lugar, un artículo referido al fondo documental personal Haroldo Conti, aportado por la hija y el hijo del escritor desaparecido el 5 de mayo de 1976; en segundo lugar, dos entrevistas publicadas en *Análisis* y *Nuevo Hombre*.

En cuanto a las “Fichas de cátedra”, se reúnen trabajos de varias docentes. Celeste Medina presenta conceptualizaciones referidas a los Sistemas de Información en línea y los Recursos Educativos Abiertos (REA). Viviana Gamba, refiere a los criterios de catalogación de recursos digitales monográficos textuales. Luego, Laura Giaccio propone el término “magazinización” para referir a las transformaciones de la prensa periódica argentina a comienzos del siglo XX. Finalmente, Alejandra Aracri aporta un material relacionado con la asignatura “Administración y organización de bibliotecas”, como parte de la formación de bibliotecarias y bibliotecarios.

“Experiencias” es una sección que invita al relato de experiencias de trabajo en las instituciones educativas. En esta edición, Patricia Domínguez relata la organización de un café literario junto a docentes y estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 58 de la ciudad de Magdalena.

Completan este primer número del *Anuario BAME* varias “Reseñas” de libros publicados en el último tiempo, a cargo de Matías Maggio-Ramírez, así como una serie de guías y recomendaciones dentro de la sección “Servicios bibliotecarios”, a cargo de Maite Carballo.

En síntesis, proponemos este espacio editorial como lugar para visibilizar experiencias y proyectos en aras de fortalecer los procesos educativos, con especial atención al patrimonio histórico y cultural provincial. Proponemos a ustedes una exploración de las secciones y los artículos que forman parte de este *Anuario*, una lectura atenta de aquello que sea afín a sus intereses y quehaceres, esperando que esos recorridos lectores despierten deseos de emprender escrituras a futuro. El equipo del CENDIE estará allí para acompañar una labor docente y bibliotecaria comprometida con la educación en la provincia de Buenos Aires, para propiciar articulaciones, reflexiones y conversaciones entre quienes habitan cada día el universo de las bibliotecas, los archivos y los museos escolares.

Javier Peón

Departamento de Documentación del Centro de Documentación e Información Educativa (DGCyE)

Maite Carballo

Departamento de Información - Centro de Documentación e Información Educativa (DGCyE)

Historia del Centro de Documentación e Información Educativa

—

RESUMEN

El presente artículo expone un breve recorrido por los hitos más representativos de la historia del Centro de Documentación e Información Educativa de la provincia de Buenos Aires (CENDIE). Desde sus inicios hasta la actualidad, describe el contexto de desarrollo de las políticas, las autoridades a cargo y las acciones llevadas a cabo en los distintos períodos, a lo largo de sus 60 años de trayectoria ininterrumpida en la gestión de la información y el conocimiento.

Palabras clave: Organismos provinciales, Centros de documentación, Centros de información, Difusión de la información, Legislación educacional, Bibliotecas.

Pensar la historia de una institución, además de dar cuenta de su memoria institucional, implica realizar el intento de recobrar y traer al tiempo presente aquellas marcas del trabajo cotidiano en tiempos vividos en otras épocas, rememorar sucesos y anécdotas y recuerdos que no han pasado por el tamiz de nuestra experiencia. En algunos casos no forman parte de nuestro acervo emotivo, pero el ejercicio de la empatía nos lleva a apropiarnos de esa afectividad compartida en ese hilo invisible que une los tiempos históricos y acorta la distancia: la narrativa común de una institución querida y valorada por todas y todos sus integrantes.

Reconstruir esas huellas es un trabajo minucioso que solo es posible de realizar accediendo a la letra escrita de documentos de archivo, pero también, reconstruyendo las historias cotidianas a través de la voz de sus propios actores. Una tarea que requiere paciencia y constancia, pero sobre todo la fortuna de lograr contar con muchos de aquellos protagonistas, que

Peón, J., & Carballo, M. (2021). Historia del Centro de Documentación e Información Educativa.
Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 1(1), 10-26

poseen impregnado el recuerdo y la memoria de su paso por la institución.

Sin embargo, narrar los procesos históricos implica recuperar acontecimientos que buscan registrar para la posteridad aquellos sucesos cotidianos que se vivieron en una institución. Esto conlleva una debilidad: la interpretación de quien rememora desde la formalidad del material de archivo, a partir del cual se puede contar una historia, pero apenas logrando recuperar más que retazos del espíritu, la intensidad o los pormenores que la atravesaron.

Hecha esta salvedad, convenimos en que toda historia tiene un inicio y hacia allí nos dirigimos.

PERÍODO 1961-1981

Los antecedentes que dieron origen a la creación de la institución se remontan a mediados de 1950, con la realización de dos grandes eventos a nivel internacional: la 8ª Conferencia General de la UNESCO celebrada en Montevideo en 1954 y el 6º Seminario Internacional sobre Planeamiento Integral de la Educación convocado en Washington por la Organización de los Estados Americanos (OEA) en 1958. Por recomendación de estos organismos internacionales se invitaba a los países miembros a conformar centros de documentación para reunir la información sobre educación, realizar y documentar trabajos de investigación y difundir información relativa a los modelos pedagógicos vigentes en cada país.

Es así como en 1960 se crea en Argentina el Centro Nacional de Información y Documentación Educativa (CENIDE), al cual se le asigna la función de "servir de centro coordinador, para los Centros de Documentación Educativa que se creen en el país".

El 9 de agosto de 1961, por la Resolución n° 3572, refrendada por Decreto n° 11.947, la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, a cargo de Ataúlfo Pérez Aznar, crea el "Centro de Documentación e Información Pedagógica y Museo Pedagógico". El propósito por el cual se crea es apoyar con información y documentación la toma de decisiones de la gestión de nivel central. Las funciones que se le asignan son las siguientes:

- centralizar la documentación de carácter docente y técnico, provincial,

nacional y extranjera;

- atender asuntos que requieran estudios de especialización documental que permitan un rápido asesoramiento a los organismos que tienen a su cargo la conducción de la enseñanza en los distintos niveles;
- preparar y difundir los informes, responder consultas sobre organización educativa, planes y métodos, que permitan conocer el estado de la instrucción pública en la provincia;
- establecer intercambio de datos, informes y publicaciones con organismos de orden educativo, en especial internacionales.

La primera directora de este Centro de Documentación fue Catalina Rosa Antelo de Husson "quien tenía como proyecto que el Centro se especializara en la normativa legal, fundamentando esta decisión en que la educación comparada, que era una tendencia a nivel mundial y de la cual Sarmiento fue un precursor, fuera una de las fuentes principales para nutrir la toma de decisiones" (Entrevista a Dora Brígida Alcántara). En la formulación de las políticas educativas se planteaba que ante los problemas de la educación y de su planeamiento integral, era importante contar con servicios racionalizados de documentación e información pedagógica.

Un aspecto inicial de vital importancia para el crecimiento de la institución fue el desarrollo de una política de canje e intercambio documental con organismos internacionales. Esto pudo concretarse dado que el Centro contaba con la edición de la *Revista de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires* (actual revista *Anales de la Educación* Común).

Los primeros 10 años del Centro fueron de afianzamiento. Las preocupaciones estaban en sintonía con las políticas de información que se venían desarrollando desde fines de la década de 1950 a nivel nacional e internacional, y que estaban en pleno auge en la década de 1960. Las acciones del Centro fueron constantes y se plasmaron en la edición permanente de publicaciones periódicas que difundían los actos de la gestión educativa y las actividades de extensión cultural a la comunidad, entre las que se destacan: la organización de exposiciones, los concursos sobre diversas temáticas en los que participaban docentes, el dictado de cursos, y la organización de conferencias y mesas redondas con foco en la importancia de la información y la documentación para la mejora de la calidad educativa. Como ejemplos de estas acciones se pueden nombrar: la creación en 1963 del *Boletín Digesto Escolar*, donde se difundía la normativa educativa de la Dirección de Escuelas.

También se llevaron a cabo dos Reuniones de Directores de Centros Provinciales de Documentación e Información Educativa, organizadas por el Ministerio de Educación de la Nación, y la Primera Reunión Latinoamericana de Directores de Centros de Documentación e Información Pedagógica, a cargo de la directora del Centro bonaerense. El propósito era la actualización de directores de organismos extranjeros, nacionales y provinciales, debido a los adelantos en las técnicas de la documentación y gestión de la información de la época. A su vez, representaban una oportunidad para consolidar y ampliar redes de intercambio de información, lo cual daría pie unos años después al Sistema Nacional de Documentación e Información Educativa.

En 1971, con motivo de la celebración de los 10 años de existencia, el Centro realiza un Ciclo de Conferencias sobre “Temas actuales de Bibliotecología y Documentación”. Cuando era ministro Alfredo Tagliabúe, el Centro elabora en 1972 un plan de acciones especiales que se irán cumpliendo a lo largo de las gestiones de sus directoras, Catalina Antelo de Husson y, hacia 1974, Ana Emilia Lahitte.

Entre las acciones proyectadas figuraban: un curso sobre documentación e información pedagógica, un concurso dirigido al magisterio de la provincia sobre el tema “La Biblioteca Escolar”, manuales de servicio (guía de establecimientos educativos por niveles), asistencia técnica a unidades de documentación, consolidación de la Red Provincial de información, inventario de investigaciones pedagógicas en desarrollo en la provincia, realización de la Segunda Reunión Latinoamericana de Directores de Centros de Documentación, un catálogo centralizado de publicaciones periódicas en materia educativa, edición del boletín *Informamos*, y la reestructuración de los procesos técnicos de la División Documentación Legal, entre otras.

En el año 1975, durante la gestión del ministro de Educación Alejandro Luis Romero, en conjunto con la Dirección del Centro, a cargo de su directora María de las Mercedes Burghi de Neffa, se congregaron en Córdoba las delegaciones de los distintos Centros de Documentación e Información Educativa de las provincias argentinas. Allí se desarrolla la Tercera Reunión Nacional de Documentación e Información Educativa, del 23 al 25 de octubre en Vaquerías, localidad de Valle Hermoso. Allí los delegados provinciales deciden institucionalizar el Sistema Nacional de Información Educativa (SNIE).

Según palabras de Brígida Alcántara, quien en esa época era personal de la institución,

> ya se apreciaba en el funcionamiento del CENDIE y su vinculación con el SNIE una concepción marcada sobre cómo trabajar en red, con una fuerte impronta de vanguardia en esta forma de abordaje, basada en el fortalecimiento de los vínculos interinstitucionales, que luego fue desarrollándose y afianzándose con la incorporación acelerada de las nuevas tecnologías.

Ese sistema nacional sería el prototipo para que dos décadas más tarde se instituyera desde el CENDIE el Sistema Provincial de Información Educativa (SPIE).

En 1977, a casi un año de iniciada la dictadura cívico-militar, desde el Ministerio, a cargo del General Brigadier Ovidio Solari, se aprueba, por Decreto n° 215/77, la estructura orgánico-funcional de la Dirección de Escuelas y se establece que, con nivel de Dirección, se denomine Centro Provincial de Información Educativa (CPIE), con dependencia directa de la Subsecretaría de Educación. Se realiza una gran reestructuración del Ministerio de Educación y pasan a formar parte del Centro, la Dirección de Radio y Televisión Educativa, y el Departamento Revista de Educación.

En esta etapa, con Laureano García Elorrio como director del Centro, se organiza el Seminario sobre el Desarrollo de los Servicios de Información Educativa en América Latina, por Resolución n° 1672 de 1978, bajo el auspicio de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Dicho evento se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Nacional del Sur, en la ciudad de Bahía Blanca, del 19 al 22 de septiembre de 1978.

Según las palabras de algunos de los integrantes históricos del CENDIE, aquellos años de la dictadura fueron muy duros para la institución: hubo compañeros desaparecidos y otros que quedaron cesantes. Fue una época en que no resultó sencillo el trabajo cotidiano. A partir de la retirada de García Elorrio, en octubre de 1979, asume como directora Dora Brígida Alcántara, profesora de Historia, quien era personal de planta permanente de la institución. Se vuelve a cambiar la denominación del Centro y pasa a llamarse Dirección de Tecnología e Información Educativa, respondiendo al desarrollo tecnológico que se expandirá hacia la década de 1980.

PERÍODO 1981-2001

En 1981, la denominación antes mencionada se invierte para estar acorde a los Centros de Información del país, quedando como Dirección de Información y Tecnología Educativa (DITE) hasta 1991. Entre sus nuevas misiones se destaca la necesidad de establecer y desarrollar la tecnología específica y la información educativa de base, como instrumento de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, asegurando además el asesoramiento documental e informativo a los responsables de la gestión educativa.

Con nivel de Dirección, un crecimiento institucional permanente y directa relación con los responsables de la gestión, se comienza a desarrollar un destacado programa de ediciones periódicas denominado Plan Editorial, lo cual permitió incrementar el canje con unas 400 instituciones de todo el mundo. Este proyecto permitió editar y distribuir diferentes publicaciones, entre ellas: Reseña *Informativa, Boletín Digesto Escolar, Boletín de Contenidos* y *Boletín Gestión*.

Las temáticas que se trabajaban y que tenían mucho auge se orientaban a la educación permanente, la educación para todos, así como la alfabetización, la educación popular y los temas de interés particular para las diferentes gestiones. Luego, aparece como tema la educación a distancia, acompañando los procesos de innovación tecnológica.

En esos años se desarrollan varios proyectos. Uno consistía en “El uso sistemático de los multimedios” cuyo objetivo era incorporar tecnología y asesoramiento sobre la misma, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio de enseñanza.

Otro de los proyectos fue el “Archivo documental de legislación educativa” que consistió en la selección, el procesamiento y la difusión de leyes, decretos y resoluciones sobre educación, dando origen a la edición de una publicación propia que se denominó *Boletín Digesto Escolar*. Un proyecto destacado fue el microprograma radial *Realidad y Educación*, que buscaba difundir y garantizar contenido cultural y educativo en la programación radial a través de Radio Provincia y de emisoras en el territorio.

Durante 1982, con la gestión del ministro de Educación Gerardo Ancarola, la Dirección de Información y Tecnología Educativa comienza a evaluar aspectos vinculados al uso de sistemas teleinformáticos. Se toma la iniciativa de automatizar y normalizar los procesos de almacenamiento

y recuperación de la información documental y de utilizar herramientas terminológicas (Tesauros) para la descripción del contenido de los documentos. Simultáneamente se inicia un proyecto con personal de la Dirección de Informática para desarrollar un sistema de automatización del fondo bibliográfico de la DITE. Durante la gestión de Antonio Salviolo, las acciones sistemáticas realizadas para diseñar un programa de gestión bibliotecaria culminan en 1984, cuando se logra implementar el Sistema de recuperación Bibliográfica, con los aportes bibliotecológicos de María del Carmen Crespi y de Aldo Caviglia, desde el campo informático.

Una de las notas distintivas en los inicios de la década de 1980 es la edición gráfica del primer periódico escolar *Totópolos*, que surge como suplemento del diario *La Nueva Provincia de Bahía Blanca*, el cual debía cumplir con los objetivos trazados por la política educativa del gobierno provincial, orientados a la obtención de “un mayor nivel en la formación, capacitación y perfeccionamiento en la educación primaria”.

En esa época se editaron diversas series de publicaciones que brindaban información y documentación a los usuarios, entre ellas: *Boletín Digesto Escolar, Revista de Educación y Cultura, Boletín de Contenidos, Boletín Bibliográfico, Boletín Gestión, Difusión Selectiva de la Información, Difusión Incidental de la Información, Hoja Informativa,* Serie Documentos Técnicos, Serie Curriculum, Serie Estudios y Documentos, y el proyecto *Boletín Internacional de Bibliografía sobre Educación* (BIBE), con el cual el Centro remitía permanentemente la ficha bibliográfica y el índice de todos los libros sobre educación publicados en Argentina desde 1981.

Cabe destacar la edición de la Serie Curriculum, destinada a todos los niveles de la enseñanza, y donde se enmarca el proceso de Reforma Educativa promovido por la Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires en 1985, durante la gobernación de Alejandro Armendáriz y la gestión de José Gabriel Dumón, como director de Escuelas. La serie curricular parte de una idea de educación “para todas y todos", busca dar cuenta de la política educativa en el período de recuperación democrática e intenta alejarse de las políticas implantadas durante la última dictadura militar.

Durante la gestión de José Gabriel Dumón, en 1986, se cumplen los 25 años de vida de la institución y se encomienda a la Dirección de Información y Tecnología Educativa, a cargo de su director Luis Patricio Saraví, la organización de la XI Reunión del Comité Asesor del SNIE y el Seminario

de Actualización en Información Educativa, que se desarrollan en Mar del Plata. Los temas en el área de la información educativa giraban en torno a promover la organización de Sistemas Provinciales de Información Educativa y de Políticas de Información Educativa Nacional, Provincial y Municipal, y sobre la Ley de Educación.

Durante la gestión en la Dirección General de Antonio Salviolo, de María Teresa Caride Baya como directora y Dora Brígida Alcántara como subdirectora de la DITE, estas acciones vinculadas a la necesidad de conformar una red de información sobre temas educativos, dieron lugar a la conformación del Sistema Provincial de Información Educativa (SPIE) por Resolución n° 16621 de 1989. Dicho Sistema surge con la intención de descentralizar desde lo técnico y lo orgánico-administrativo, el flujo de información a las regiones educativas del territorio bonaerense, a través de los Centros de Investigación Educativa (CIE).

En los inicios de la última década del siglo 20, más precisamente en 1991, se inicia dentro de la institución una nueva etapa durante la gestión de Roberto Fernandino. Por la Resolución n° 3877 del 4 de abril de 1991, se crea la Dirección de Planeamiento, de la cual pasa a depender el Centro bajo el nombre de Subdirección Centro de Documentación e Información (CENDI), que pasa a estar a cargo de Brígida Alcántara como subdirectora, contando con dos Departamentos técnicos: Información y Documentación.

Esta década estará signada por un renovado fenómeno de "explosión de la información" conformado por una importante cantidad de producciones documentales en diversos medios, formatos y disciplinas, y sus aplicaciones a productos y servicios informativos.

Considerando esta nueva perspectiva, el CENDI conformará un sistema de trabajo vinculado al fortalecimiento del espacio virtual, incorporando el correo electrónico, la automatización del catálogo bibliográfico y la posibilidad del ingreso a la base de datos Recuperación Bibliográfica, por parte del personal y usuarios. A partir de 1994, se inicia el proceso de digitalización de la normativa, y comienza a ser conservada en formato CD, a través de la base de datos MicroIsis.

En el CENDI, como en todas las dependencias del Estado, existía personal de planta permanente que durante la década de 1990 –debido de las políticas de achicamiento del Estado– se fueron reduciendo. También se observa una m arcada disminución en la incorporación de nuevos títulos de publicaciones periódicas y el mantenimiento de los ya incorporados. Esto

se debió a la imposibilidad de mantener el sistema de canje, ya que desde el Centro no se realizaban publicaciones que permitieran el intercambio con los organismos nacionales y extranjeros.

En palabras de Claudia Bracchi:

> claramente se puede hacer un estudio de la década de los 90 a través del contenido de las distintas publicaciones que llegaban en esos años a la institución. Por ejemplo, comenzaron a aparecer publicaciones nacionales e internacionales que ponían el acento en la eficiencia, la eficacia, la calidad total. Uno podía rastrear los procesos de reforma educativa que estaban sucediendo en los países de América del Sur. Paralelamente a la llegada de estas revistas especializadas, se editaban las publicaciones de los gremios, como por ejemplo En nuestras manos donde se hacía toda una crítica sobre lo que estaba sucediendo a nivel de las políticas educativas del momento.

PERÍODO 2001-2021

En el 2000, el CENDIE, como unidad de información, dependía de la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo. Es en 2001 cuando se inicia la gestión del profesor Mario Oporto como director General de Cultura y Educación y asume como Subdirectora del CENDIE la profesora en Ciencias de la Educación, Claudia Bracchi. En el ejercicio de su gestión se crea el Área de Capacitación y Proyectos Especiales, acompañando así a los departamentos de información y documentación en su estructura de origen.

En esta nueva etapa se inicia un trabajo en articulación con la Biblioteca Nacional de Maestros (actualmente, Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros) a través del proyecto Bibliotecas Escolares de la República Argentina (BERA). El objetivo fue automatizar las unidades de información educativas a través del software de gestión integral para bibliotecas Aguapey.

En este marco se constituyó en el año 2004 el Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires (Resolución n° 860/04). El CENDIE comienza a dar forma a un nuevo proyecto: crear un equipo de Referentes Bibliotecarios, uno por cada región educativa, interviniendo en la gestión y automatización de las bibliotecas escolares a través de Aguapey.

Durante la gestión de la nueva directora General de Cultura y Educación,

Adriana Puiggrós, en octubre de 2006, y como experiencia piloto, el CENDIE incorpora 25 bibliotecarios como Referentes Regionales de Información y Documentación (RIID), destinados a desarrollar acciones de referencia, asesoramiento y asistencia técnica a los diversos actores del sistema educativo, llevando a cabo dos tipos de tareas: por un lado, el relevamiento de información y asistencia técnica a las bibliotecas del sistema educativo; por el otro, la asistencia con información y documentación sobre diferentes temas a quienes toman decisiones a nivel distrital o regional, como así también, brindar información y documentación a actores de la comunidad educativa que realizaban acciones de capacitación. A partir de allí surgieron producciones relevantes como la primera *Guía de fuentes de información federal en el área educativa*, con la que se propuso incorporar unidades de información especializadas con un acervo documental específico de educación y ciencias sociales, entre ellas: archivos históricos, institutos de investigaciones de o rganismos gubernamentales o de universidades, bibliotecas pedagógicas, centros de documentación y centros de investigación en ciencias sociales o educación y Organismos No Gubernamentales (ONG).

A raíz del crecimiento vertiginoso de las acciones y proyectos llevados a cabo por el CENDIE se crearon el Área de Actualización y Capacitación y el Área Socio Histórica. En este marco, entre 2007 y 2009 surgen proyectos tales como el Observatorio de textos escolares denominado “La historia de la educación bonaerense: Una reconstrucción desde los textos escolares (1858-2007)”. Se desarrolla el proyecto de inclusión: “Estudiar cerca de casa”, para difundir las ofertas regionales de educación superior a los estudiantes del último año de secundaria en la provincia. También se inicia la recuperación, preservación y digitalización completa de la revista *Anales de la Educación Común*. A su vez se implementan acciones de capacitación: Aguapey, Análisis documental, el bibliotecario como protagonista en los procesos de inclusión educativa, formación de usuarios. También se reedita la Serie Estudios y documentos, orientada a temas relacionados a bibliotecas escolares y al Programa Integral.

En 2008 se inicia un nuevo período de gestión en el CENDIE con la asunción del profesor de Historia, Jorge Levoratti, como director, y la continuidad en la gestión de Mario Oporto al frente de la Dirección General de Cultura y Educación. Se continúa con las acciones del Programa Integral de Bibliotecas y se suman nuevos proyectos, entre ellos el Archivo Historia

Oral de Educación, que buscaba revalorizar la memoria de las experiencias de los docentes considerados referentes en la provincia; el desarrollo de un curso de cine "El cine, documento de la historia Argentina", el proyecto de "Normativa para Bibliotecas Escolares de la Provincia de Buenos Aires", a partir del cual se elabora una serie documentos por nivel educativo, aprobados por la Resolución n° 2245/09, el proyecto de digitalización de las "Resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación" entre 1949 y 2007 y de las "Actas del Consejo General de Educación".

Entre 2010 y 2015 asume la dirección del CENDIE el profesor en Letras y de Historia Rafael Gagliano. En su gestión, se continuaron muchos proyectos que se venían implementando, principalmente el Programa Integral de Bibliotecas y el despliegue de capacitaciones en temas bibliotecológicos, con actualizaciones en su formato que dieron lugar a cursos virtuales.

Otras líneas de trabajo, relacionadas al contexto del Bicentenario (1810-2010), fueron el proyecto de "Imposición de nombre a Bibliotecas Escolares 'un nombre, una identidad'" y el proyecto "Iconoteca del Bicentenario", que proponía recopilar imágenes de actos y actividades escolares en las escuelas de la provincia en relación al 25 de mayo. Esto dio lugar a la conformación del proyecto de "Fototeca institucional" del CENDIE, a partir del cual se organizaron y digitalizaron las fotografías que recuperaban los 50 años de la historia de la institución. En relación con estos acontecimientos se fortalece en Programa de Archivos y Museos escolares, una propuesta federal de la Biblioteca Nacional de Maestros iniciada en 2007, que a partir de los años 2009 y 2010 es acompañada por el CENDIE, impulsando la construcción o puesta en valor de los archivos históricos en las escuelas de la provincia.

Una línea de trabajo que se concreta en 2011 es la recepción de donaciones de bibliotecas personales de docentes, con una trayectoria destacada en el ámbito de la dirección de escuelas, la cual se pone en práctica con la recepción de las bibliotecas de los profesores Manuel Trejo, Mario Vitalone y el maestro Luis Fortunato Iglesias. Ese mismo año, se celebra el 50 aniversario del CENDIE (1961-2011). Se realiza una importante renovación en la fachada y puesta a punto del edificio, y el día 9 de agosto se lleva a cabo un gran evento en el salón de actos de la Escuela Normal n° 1 frente al CENDIE, donde se congregaron autoridades de nivel central, Bibliotecarios Referentes del Programa Integral, extrabajadores y autoridades de la institución, y se contó con la presencia y oratoria de

Horacio González, director de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno. Luego del acto protocolar, se realizó una recepción en las instalaciones del CENDIE, con el tradicional corte de cintas y un brindis con las personas.

En 2014 se incorpora a la institución el Plan Provincial de Lectura, a partir del cual se organiza un equipo de trabajo que comienza a desarrollar y poner en práctica una serie de propuestas educativas y culturales en torno a la lectura en las escuelas, brindando actividades a integrantes de los distintos niveles educativos y a la comunidad en general. A su vez, el Plan se vinculó con las acciones del Programa Integral de Bibliotecas en el territorio bonaerense. En 2017, la Resolución n° 1080 lo establece como Plan Provincial de Lectura y Escritura.

En 2016 tras un fuerte cambio político a nivel nacional y provincial, asume como director General de Cultura y Educación, Alejandro Finocchiaro. Se inicia una nueva gestión en el CENDIE a cargo de su directora Elsa Aubert. El Programa Integral de Bibliotecas se transformó en el escenario de acciones, con despliegue de reuniones organizativas desde nivel central con Bibliotecarias y Bibliotecarios Referentes; reuniones distritales y regionales de actualización en todo el territorio destinadas a bibliotecarias y bibliotecarios escolares con la participación de personal del CENDIE y del Plan de Lectura y Escritura; la concreción desde el Departamento de Información de un plan de difusión de las acciones en territorio a través de las redes sociales. Se implementaron cursos de capacitación en modalidad virtual, a lo cual se sumaron nuevos temas vinculados a la promoción de la lectura literaria y a la organización de archivos escolares. A nivel central, se continuó trabajando en el procesamiento técnico y conformación de las colecciones de las bibliotecas personales, la edición de la revista Anales de la Educación Común en formatos impreso y virtual, y la producción de documentos digitales en el marco de los 70 años de la edición del diario de Ana Frank.

En el segundo semestre de 2017 hubo un nuevo cambio en la Dirección General y asumió como director, Gabriel Sánchez Zinny. En un contexto de mucha incertidumbre e indefinición de las políticas del momento, se tomó entre otras, la decisión unilateral de que la elaboración de la revista Anales de la Educación Común pasara a la Dirección de Prensa. Hubo en la publicación una transformación en la estructura gráfica y el contenido, pasando de ser una revista de corte académico, a centrarse en la difusión de las políticas y acciones de la Dirección General en el territorio.

En 2018 se crea el Instituto de Liderazgo Educativo bajo la órbita de la Dirección General de Cultura y Educación siendo su directora Milagros Méndez Prato. El CENDIE, sin la subdirección cubierta, pasa a depender de dicho instituto.

En este período continúan muchos de los proyectos que se venían implementando, pero con un despliegue más acotado. Se continuó con el Programa Integral de Bibliotecas con algunas acciones territoriales aisladas. Se siguieron realizando visitas guiadas a partir de la articulación con el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 8 de La Plata para estudiantes de las carreras de Bibliotecología y de Bibliotecario de Instituciones Educativas. Se llevó a cabo un plan de conservación y preservación de las colecciones del CENDIE y, producto de ello, se diseñó un plan de donación o canje de material a otras instituciones que lo requirieran. También, en esta línea de acciones, se continuó trabajando en la organización de las bibliotecas personales con vistas a su puesta en valor y difusión, principalmente la colección del maestro Luis Iglesias.

A fines de 2019 se produce un nuevo cambio en la gestión de gobierno en la provincia y asume como directora General de Cultura y Educación la licenciada Agustina Vila. En enero de 2020, por Resolución n° 33 se modifica la estructura de la Dirección General de Cultura y Educación y se crea la Subsecretaría de Planeamiento, conteniendo a la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación, abarcativa de la Dirección de Evaluación y la Dirección de Investigación. El CENDIE pasa a depender de esta última Dirección.

Así se da comienzo a una nueva etapa de trabajo, una vez designadas y presentadas las autoridades. Sin embargo, una situación inesperada, como lo ha sido el contexto de pandemia por COVID-19 que se inicia en el mes de marzo de 2020, condujo a que las autoridades nacionales tomaran la firme medida de entrar en Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), a tono con el tipo de resoluciones ya tomadas por una gran cantidad de países en el mundo. Una vez superadas las dificultades y reacomodamientos iniciales al nuevo contexto, se comenzaron a tomar decisiones que permitieran lograr la concreción de las líneas de trabajo acordadas previamente a la entrada en ASPO, pero ahora, desde la absoluta virtualidad. Entre ellas, por la Resolución n° 1501 de 2020 se da continuidad al Programa Integral de Bibliotecas, puesto que desde las máximas autoridades de la Secretaría se lo considera una

política institucional histórica del CENDIE, destinada al fortalecimiento y actualización profesional de bibliotecarias y bibliotecarios en la provincia. Para robustecer dicho programa se realiza un nuevo proceso de selección de Bibliotecarias y Bibliotecarios Referentes del CENDIE, cubriéndose la totalidad de las regiones educativas.

Puesto que las políticas educativas en el contexto de pandemia se encontraban fuertemente orientadas a sostener las trayectorias de las y los estudiantes, sobre todo lo referido a las prácticas de lectura y escritura, el Programa Integral de Bibliotecas del CENDIE, ahora más fortalecido, comienza a generar acciones conjuntas en el territorio articulando propuestas de trabajo con las direcciones provinciales de los niveles educativos y con el Plan Provincial de Lecturas y Escrituras, ahora dependiente de la Subsecretaría de Educación.

Entre otras líneas de trabajo, desde el Departamento de Información se incorpora una nueva sección virtual en las redes sociales denominada “Serendipias”, una producción digital a partir de la cual se registran anécdotas, hallazgos e historias, a partir de libros, recorridos biográficos o huellas que han ido dejando los hacedores de la educación argentina y bonaerense.

En cuanto a la revista *Anales de la Educación Común*, se toma la decisión política de que su producción y edición virtual vuelva a formar parte del CENDIE, ahora con muy renovadas expectativas en dos aspectos: por un lado, retomar el sentido académico de la publicación, a partir de artículos de divulgación de temas educativos destinados a investigadores pero también a docentes y estudiantes, y por otro lado, ampliar su horizonte de difusión, puesto que se la incorpora a una plataforma OJS (*Open Journal System*) con criterios de accesibilidad y diseño responsivo para los números que aparecen en 2020 y 2021. También permitió poner a disponibilidad de la ciudadanía la totalidad de la publicación digitalizada desde 1858 hasta la actualidad.

En los inicios del 2021, continúan las complejidades y restricciones producto de la continuidad del contexto de pandemia, que luego en el segundo semestre comienzan a flexibilizarse, principalmente en lo referido a la apertura y vuelta a la presencialidad del personal del Centro.

Varios proyectos vigentes en la actualidad se hallan vinculados a la actualización tecnológica: se sostiene el *Boletín CENDIE Informa*, una publicación digital con más de 15 años de existencia para la comunicación

e intercambio de novedades referidas a publicaciones periódicas, recursos abiertos en el campo de la educación y espacios de capacitación; se crea el *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares* (Anuario BAME), una publicación que recopila artículos, textos, y notas de prácticas profesionales en el campo de la bibliotecología, la archivología, las ciencias de la información, la museología y la educación. Busca crear una comunidad de diálogo entre profesionales de la provincia de Buenos Aires para comunicar buenas prácticas y experiencias en el marco del Programa Integral de Bibliotecas Escolares. En cuanto a la difusión del acervo documental, se inicia el proceso de actualización de los catálogos de las colecciones del CENDIE, los cuales son migrados de una base de datos MARC 21 producida por la UNESCO, al software de gestión bibliotecaria de código acceso abierto KOHA, lo cual constituye un salto cualitativo de relevancia para la difusión de los documentos existentes en la institución, y la posibilidad de que usuarias y usuarios puedan acercarse al Centro para su consulta o préstamo.

También, con la colaboración de la Dirección Provincial de Comunicación, se lleva a cabo una renovación y ampliación completa de la página web del CENDIE dentro del portal ABC, conteniendo toda la producción documental, editorial y desarrollo de programas, que personal del CENDIE lleva adelante cotidianamente desde sus departamentos y áreas de trabajo.

Como broche de oro, a mediados de año se lleva a cabo un gran evento en modalidad virtual: la celebración del 60 Aniversario del CENDIE (1961-2021). Para una ocasión tan especial se organiza una serie de actividades durante la semana del 9 al 12 de agosto de 2021.

Con la presencia de autoridades de la Dirección General de Cultura y Educación, representantes de organismos nacionales y provinciales con vínculos institucionales con el CENDIE –como la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros y el Archivo Histórico provincial Ricardo Levene–, se realizaron diversas presentaciones que abordaron temas relacionados a bibliotecas, archivos y museos, la historia del Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas, a través de las voces de sus Bibliotecarias y Bibliotecarios Referentes, y la difusión de experiencias sobre contenidos accesibles en bibliotecas y de promoción de la lectura a partir de la literatura infantil y juvenil. Como cierre del evento por el aniversario, se desarrolló un panel sobre prácticas de lectura en las instituciones educativas, a cargo de las autoridades de las direcciones

provinciales de los niveles educativos de la provincia.

Somos conscientes de que toda historia tiene un final, un corte; un cierre que siempre es provisorio ya que todo relato histórico sigue sucediendo, tal como en este mismo instante, en que se continúa trabajando cotidianamente en la institución.

En estos 60 años de existencia, la relevancia del Centro se resume en la siguiente afirmación de Claudia Bracchi: “es la Institución que guarda la memoria histórica del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires”.

Para finalizar, queremos destacar que con una importante producción editorial que ha marcado la trayectoria e identidad institucional, el CENDIE tiene el permanente desafío de promover el acceso democrático a las fuentes documentales históricas y actuales, contribuyendo principalmente a la difusión del acervo documental y legislación educativa de la Dirección General de Cultura y Educación. Es así como esta institución traza puentes cada día para el acceso y la producción de información y conocimiento en el campo de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centro de Documentación e Información Educativa. (1999). La historia como testigo. Relatos del CENDI. *Boletín de Información Especializada*. *4*(1), 7-13.

Centro de documentación e información Educativa. (1999). CENDI: nuevas misiones y funciones. *Boletín de Información Especializada*. *4*(1), 15-30.

Ministerio de Educación. (1961, 9 de agosto). Resolución 3572. *Centro de Documentación e Información Pedagógica y Museo Pedagógico de la Provincia de Buenos Aires*.

Ministerio de Educación. (1961, 30 de octubre). Resolución 11947. *Centro de Documentación e Información Pedagógica y Museo Pedagógico de la Provincia de Buenos Aires*.

Dirección General de Cultura y Educación. (2003, 16 de mayo). Resolución 1883. *Red de Información y Documentación de la Provincia de Buenos Aires*.

Dirección General de Cultura y Educación. (2004, 31 de marzo). Resolución 860. *Programa Integral de Bibliotecas del Sistema Educativo*.

Dirección General de Escuelas y Cultura. (1989, 5 de octubre). Resolución 16621. *Sistema de Información Educativa*.

Dirección General de Cultura y Educación. (2001, 28 de agosto). Resolución 3652. *Proyecto Provincial para la Recuperación del Patrimonio Histórico Documental del Sistema Educativo Bonaerense*.

Dirección General de Cultura y Educación. (2003, 3 de abril). Resolución 1172. *Convenio Marco n° 17*.

Dirección General de Cultura y Educación. (2005, 16 de diciembre). Resolución 5. *Estructura Orgánica Funcional de la Dirección General de Cultura y Educación*.

Dirección General de Cultura y Educación. (2006, 28 de agosto). Resolución 2464. *Acta Complementaria*.

Dirección General de Cultura y Educación. (1999, 30 de diciembre). Resolución 184. *Estructura Orgánica Funcional de la Dirección General de Cultura y Educación*.

Fernanda Petit
Dirección de Investigación (DGCyE)
Julia Lucas
Dirección de Investigación (DGCyE) - Universidad Nacional Arturo Jauretche - Universidad Pedagógica Nacional

60° aniversario del CENDIE. Memoria de una celebración

RESUMEN

Con motivo del sexagésimo aniversario del Centro de Documentación e Información Educativa de la provincia de Buenos Aires (CENDIE), los días 9, 10 y 11 de agosto se realizaron las Jornadas "CENDIE: 60 años documentando la educación bonaerense" que incluyeron conferencias, paneles y presentaciones a cargo de especialistas y autoridades de la Dirección General de Cultura y Educación y se transmitieron en vivo. En las Jornadas se conversó acerca de diversos temas vinculados a las líneas de acción del CENDIE, el rol de las bibliotecarias y los bibliotecarios, la importancia de las Bibliotecas Escolares y las experiencias de lectura que posibilitan, la accesibilidad a los materiales de lectura, la importancia de la mediación, entre otros. En el presente artículo se presenta un resumen de lo acontecido durante los tres días que duraron las Jornadas y se mencionan los tópicos principales de cada panel o conversatorio.

Palabras clave: CENDIE, Bibliotecas, Educación, Argentina, Sistema educativo.

El Centro de Documentación e Información Educativa de la provincia de Buenos Aires (CENDIE) es una unidad de información especializada en educación, dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento, que reúne, procesa y difunde la normativa y documentación técnico-pedagógica producida en el ámbito de la DGCyE. Funciona en una antigua casa ubicada en la intersección de la Diagonal 73 y la calle 50 de la ciudad de La Plata, donde también resguarda valiosas colecciones bibliográficas, hemerográficas y multimedia. Con motivo de la celebración de su sexagésimo aniversario, los días 9, 10 y 11 de agosto se realizaron las

Petit, F., & Lucas, J. (2021). 60° aniversario del CENDIE. Memoria de una celebración.
Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 1(1), 27-37.

Jornadas “CENDIE: 60 años documentando la educación bonaerense” que incluyeron conferencias, paneles y presentaciones a cargo de especialistas y autoridades de la DGCyE. El evento se transmitió en vivo por el canal de YouTube de la Dirección General. Se realizará a continuación, una breve memoria de lo sucedido en esos tres días.

PRIMER DÍA. LUNES 9 DE AGOSTO

Las Jornadas “CENDIE: 60 años documentando la educación bonaerense” comenzaron con una apertura a cargo de las autoridades. Luego de la presentación inicial y agradecimientos a cargo de Javier Peón, jefe del Departamento de Documentación del CENDIE, tomó la palabra el subsecretario de Planeamiento, Diego Born, quien destacó la importancia de las acciones que lleva adelante el CENDIE como institución emblemática que conserva la memoria histórica del quehacer educativo. El subsecretario alentó a mirar al presente y al futuro con la intención de continuar fortaleciendo el CENDIE, y mencionó el compromiso que asume la actual gestión a fin de dejar el edificio preparado para resguardar en sus instalaciones el patrimonio histórico y cultural.

Ingrid Sverdlick, directora Provincial de Evaluación e Investigación, luego de expresar su agradecimiento a todas las personas y equipos que participaron de la organización de las Jornadas, destacó el valor de la tarea que realiza el Centro de Información y Documentación, y el rol fundamental de sus trabajadoras y trabajadores. Refirió la importancia que se le otorga al CENDIE como gestión comprometida con la historia y la memoria colectivas, “pensadas como construcción identitaria y bases para la comprensión, construcción y transformación de la realidad”; y con la educación entendida como acto político. En ese sentido, la directora destacó, por un lado, la labor que se realiza en CENDIE en materia archivística y bibliotecológica, y por otro, la función que cumple como unidad de información especializada en educación con reconocimiento nacional e internacional. Asimismo, mencionó el lugar de producción del CENDIE, sus acciones relativas al trabajo de bibliotecarias y bibliotecarios, y lo atinente a otros programas afines. Mencionó específicamente: la publicación y digitalización de la revista *Anales de la Educación Común*; el fortalecimiento del Programa Integral de Bibliotecas Escolares y especializadas, y el *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares* que comienza su publicación este año.

A continuación de estas presentaciones iniciales y luego de compartir un video institucional en el que se mostraron algunas de las acciones realizadas durante la historia del CENDIE, comenzó la conferencia inaugural a cargo de la Subsecretaría de Educación, Claudia Bracchi, quien fuera directora del CENDIE entre diciembre de 2005 y diciembre de 2007. Bracchi narró diversas experiencias vinculadas al CENDIE en los diferentes momentos históricos de nuestro país. Habló de la importancia de la "memoria de hace seis décadas" que recupera, alberga y transmite el CENDIE que es "testigo de las políticas educativas del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires". Asimismo, reconoció la labor de las y los trabajadores de la institución, quienes "en los momentos más oscuros de nuestro país se encargaron de proteger materiales valiosos", haciendo alusión a lo acontecido durante los gobiernos dictatoriales, porque muchas veces, señaló, "los libros no gritan".

Mencionó el trabajo manual que durante mucho tiempo realizaron trabajadoras y trabajadores para poner a disposición del público los materiales educativos de escasa circulación antes de la llegada de las nuevas tecnologías. Destacó también la importancia de la lectura, la creación del cargo de bibliotecarias y bibliotecarios referentes, la relevancia del CENDIE para investigadoras e investigadores que se valieron de sus archivos a fin de obtener material para sus trabajos. Antes de finalizar su conferencia, Claudia Bracchi compartió lo que, según ella, aprendió en el CENDIE: "cuando uno trabaja en el Centro de Documentación no solo piensa en el presente y en recuperar el pasado sino que también piensa en el futuro, en cómo dejar testimonio para que otros puedan tomar la posta."

La primera jornada culminó con un cierre musical a cargo de Juan Enrique Marino, docente del Profesorado de Música de la Escuela de Arte n° 1 "Gustavo Chertudi" de San Antonio de Areco, que interpretó en guitarra "Don Julián" de Máximo Diego Pujol.

SEGUNDO DÍA. MARTES 10 DE AGOSTO

Durante la mañana se llevó a cabo el panel "Bibliotecas, archivos y museos: articulaciones y experiencias en el ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires", en el que se intercambiaron reflexiones y experiencias de trabajo que contribuyen al fortalecimiento de las bibliotecas, los archivos y los museos de la provincia de Buenos Aires como modo de contribuir a la

democratización del acceso y de la producción de conocimiento. Rosario Austral, directora de Investigación, luego de mencionar las diversas líneas de acción del CENDIE, se encargó de presentar y moderar las ponencias de: Javier Peón, quien se desempeña como integrante del equipo de coordinación del Programa Integral de Bibliotecas Escolares, Fedra Caron y Mario Fretes, referentes del Programa Integral de Bibliotecas Escolares, Gustavo Bombini, coordinador de Bibliotecas Pedagógicas de la Dirección Provincial de Educación Superior, y Alicia Sarno, directora del Archivo Histórico Provincial Dr. Ricardo Levene.

En su ponencia, Peón expuso las principales características del Programa, al que caracterizó como una política pública con un pasado, un presente y un futuro, abocada a trabajar con bibliotecas y personal bibliotecario. Desde su comienzo en el año 2004, el Programa pasó por diferentes etapas y se fortaleció teniendo que sortear diversas dificultades. En la actualidad, por considerarlo una política institucional histórica del CENDIE, la DGCyE definió darle continuidad con el firme propósito de robustecer las bibliotecas de las instituciones educativas y profesionalizar a su personal por lo cual, según detalló Peón, se realizaron varias acciones para las cuales el factor tecnológico fue de gran apoyo dado el contexto de pandemia.

A continuación, Fedra Caron y Mario Fretes conversaron acerca del trabajo pedagógico desarrollado en el territorio de la provincia de Buenos Aires, desde sus experiencias como primeros Bibliotecarios Referentes. Narraron los recorridos relacionados con sus trayectorias de formación y las capacitaciones de las que formaron parte. Luego, Gustavo Bombini hizo referencia a las bibliotecas pedagógicas en la agenda de la formación docente inicial y permanente. Aludió a la importancia adquirida en el marco de la pandemia por las bibliotecas digitales y los materiales de acceso abierto. Para cerrar, Alicia Sarno habló sobre el Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires y su relación con las prácticas educativas y destacó la importancia que poseen los archivos respecto de la labor educativa. El panel culminó con reflexiones y agradecimientos por parte de la directora de Investigación, Rosario Austral.

Por la tarde, con la presentación nuevamente a cargo de Rosario Austral, se dio apertura al panel “Bibliotecas y contenidos accesibles”; moderado por Florencia Laguna Weinberg, investigadora de la Dirección de Investigación. El panel contribuyó a visibilizar experiencias y reflexionar acerca de la accesibilidad a bibliotecas, libros y publicaciones, en términos

de los desafíos que ello implica para garantizar el acceso a la educación, el saber y la cultura a todas las personas a lo largo de la vida. Participaron como ponentes Sebastián Urquiza, director de Educación Especial; Carina Bianchi, bibliotecaria de la Biblioteca Braille y Parlante de la provincia de Buenos Aires; Mariana Ferrante, bibliotecaria de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata; y Matías Maggio-Ramírez, secretario técnico de la revista *Anales de la Educación Común* y de la nueva publicación *Anuario sobre Bibliotecas, Museos y Archivos Escolares*. Rosario Austral abrió el conversatorio al destacar la importancia del CENDIE como institución que, además de reunir, procesar, y analizar la documentación educativa, desarrolla una labor de puesta a disposición de información para diversos actores del sistema educativo.

Florencia Laguna Weinberg presentó y moderó el panel cuyo primer expositor fue Sebastián Urquiza. Luego de agradecer la invitación como representante del equipo de la Dirección de Educación Especial, Urquiza compartió imágenes de diversas escenas de lectura, bibliotecas e instalaciones en escuelas de la modalidad de Educación Especial de todos los niveles educativos. Subrayó la idea de acceso como derecho, la importancia del reconocimiento político de las diferencias; y expresó que no se trata de diluir las diferencias sino de aceptarlas y trabajar con las mediaciones necesarias para el acceso. Alentó a pensar "lo accesible" en términos amplios, pensar contextos que facilitan, que invitan, por ejemplo al ofrecer "libros disponibles, que convocan." Insistió en la importancia de ampliar el horizonte de derechos y no restringirlos. Para cerrar, compartió el video de una lectura colectiva y con múltiples entradas del libro *Las que llevan* de Cecilia Alfonso Esteves.

La bibliotecaria Carina Bianchi, por su parte, explicó y mostró cuáles son las posibilidades de accesibilidad a la lectura para las personas ciegas o con baja visión: los audiolibros en formato mp3 o de texto, y el sistema braille. Mostró ejemplos de ambos y mencionó varias aplicaciones para dispositivos celulares y computadoras que se utilizan como lectores de pantalla. Destacó que, si bien actualmente la tecnología facilita y acelera el acceso a los libros, según su punto de vista esta no debe reemplazar al sistema braille sino complementarlo.

La siguió Mariana Ferrante con su presentación "Bibliotecas accesibles, la experiencia de la Universidad de La Plata", en la que se remitió a los comienzos del proyecto de bibliotecas accesibles en el que participa desde

2010, cuyo principal objetivo es la inclusión de personas con discapacidad a la vida universitaria y el acceso a la biblioteca. Comentó que, para ello, establecen contacto con las y los estudiantes para identificar qué necesitan, se contactan con las y los docentes y en base a eso realizan la accesibilidad de los textos. Mencionó que actualmente el Equipo ETI, Bibliotecas accesibles, realiza además de adaptaciones de textos y videos, capacitaciones para el personal bibliotecario, docentes y público interesado sobre accesibilidad.

Por último, Matías Maggio-Ramírez, en su presentación "Anales de la Educación Común, una nueva plataforma para más lecturas", realizó un breve recorrido por las distintas etapas de la publicación, fundada por Domingo F. Sarmiento el mes de noviembre de 1858. Se caracterizó la impronta de la revista y se comentaron algunas de las decisiones tomadas durante la gestión actual. Maggio-Ramírez explicó que, al inicio de la actual gestión, en 2020, se establecieron objetivos vinculados principalmente a recuperar el acceso a la colección histórica de la revista, retomar la publicación anual de la misma, y posibilitar el acceso a los nuevos números a través de dispositivos celulares. Explicó que, entre otras acciones, se utilizó la plataforma *Open Journal System* para alojar los números y artículos de la revista de forma directa, para lo cual el equipo del CENDIE realizó un arduo trabajo de digitalización y organización.

El panel culminó con un cierre a cargo de Florencia Laguna Weinberg, quien destacó la importancia de realizar articulaciones entre los organismos que trabajan para accesibilizar las lecturas; y enumeró palabras clave o “descriptores” que denotan parte de las tareas realizadas por el CENDIE: memoria, legislación, historia de la educación, docentes, alumnos, bibliotecas, enseñanza, aprendizaje, red, conservación, búsqueda, entornos digitales, entre otros. Como expresó Laguna Weinberg, esos términos “nos convocan, nos alientan, nos describen”.

TERCER DÍA. MIÉRCOLES 11 DE AGOSTO

Las Jornadas se reanudaron durante la mañana con el tercer panel Panel titulado “Bibliotecas escolares y literatura infanto-juvenil. Escritoras y escritores nos cuentan… ”, un espacio en el que se compartieron experiencias de promoción de la lectura en las escuelas de la provincia de Buenos Aires, y se reflexionó acerca de lo que implica escribir literatura para las

infancias. La presentación estuvo nuevamente a cargo de Rosario Austral, quien destacó la importancia de fortalecer el entramado de articulaciones entre diferentes espacios y personas vinculadas a los libros y la lectura. Fueron ponentes en este panel moderado por Maite Carballo, jefa del Departamento de Información del CENDIE, Paola Davico, coordinadora del Plan Provincial de Lecturas y Escrituras; Gabriela Purvis, actual referente de Bibliotecas Escolares en la Dirección Provincial de Educación Primaria; la escritora Mercedes Pérez Sabbi y el escritor Mario Méndez, quienes se identificaron como parte del Colectivo LIJ, que se reconoce como colectivo político.

Luego de la bienvenida y los agradecimientos realizados por Maite Carballo, Paola Davico enumeró algunas de las acciones que realiza actualmente el Plan Provincial de Lecturas y Escrituras como la realización de capacitaciones y el acompañamiento en la accesibilidad a los libros; y celebró la histórica articulación que realiza el Plan con el CENDIE y con otros espacios. Davico mencionó el trabajo con la Comisión Asesora Nacional (CAN) en la selección de libros que llegarán a las bibliotecas de las escuelas este año; la articulación con el Ministerio de Producción, colaborando en la selección de libros que se destinará a bibliotecas en comedores barriales, clubes sociales, casas de abrigo y bibliotecas en contextos de encierro; y la creación de bibliotecas rurales. Destacó el valor de la presencia de libros en estos espacios y en otros tantos, y aclaró la importancia de la mediación y la formación de mediadores, ya que “con los libros solos no alcanza”.

Gabriela Purvis, en su ponencia “Bibliotecas escolares y literatura: apuntes sobre el derecho a la lectura y a la conversación” destacó el trabajo que realizan las maestras bibliotecarias y los maestros bibliotecarios y la importancia de su rol, con quienes se están realizando actualmente encuentros formativos. Compartió varias citas para reflexionar en torno a la conversación literaria, habló de apropiación, de cómo somos introducidos en la cultura mediante el relato, de cómo los cuentos y relatos son fundamentales desde que venimos al mundo, de la pregunta sobre el sentido profundo de la literatura en nuestras vidas e introdujo la idea del “derecho a la lectura literaria”. Las presentaciones de Paola Davico y Gabriela Purvis estuvieron atravesadas por la idea de “lugar” y el sentido o significado simbólico de algunos lugares como las bibliotecas y el CENDIE en particular.

Mercedes Pérez Sabbi comenzó su presentación afirmando que quienes están reunidos en la celebración se encuentran “del lado amoroso de la vida”. Se refirió a las infancias, las lecturas y la importancia de la escucha; recordó el consejo de un colega en sus inicios como docente: “leer no falla”. Conversó también acerca de su último libro, *La grasita*, y de la relación palabras, libros, infancias, historia.

Por último, Mario Méndez, en su presentación “El autor en el aula, momentos de intercambio”, habló de las visitas que realizan autoras y autores a las escuelas en diferentes circunstancias y por diversos motivos, y señaló la importancia de que las mismas puedan enmarcarse dentro de las propuestas de lectura de la institución y que no sean eventos aislados ligados a lo espectacular.

El miércoles por la tarde se realizaron las Actividades de cierre del 60° aniversario del CENDIE, coordinadas por la directora Provincial de Evaluación e Investigación, Ingrid Sverdlick; y la directora de Investigación, Rosario Austral. Esta última presentó a Fernando López, quien se desempeñó entre marzo de 2021 y octubre de 2021 como director de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. Fernando López realizó la presentación de “Libros como puentes”, una línea de trabajo de la Biblioteca del Ministerio de Educación Nacional que se impulsa actualmente en todo el país. López expresó la intención de la gestión de asegurar el derecho a leer y el acceso al conocimiento, a fin de generar más y mejores condiciones de lectura. Enumeró, entre otras acciones iniciales, el relanzamiento del Plan Nacional de Lecturas y la puesta en vigencia de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, en el marco de una línea política educativa y cultural que busca fortalecer el Sistema de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas con el objetivo de mejorar, amplificar y visibilizar el trabajo que se viene realizando en bibliotecas, centros de información, archivos; en pos de mejorar la calidad educativa y asegurar condiciones materiales que garanticen el acceso democrático a la lectura. En este marco, explicó que “Libros como puentes” es un dispositivo pedagógico-didáctico pensado en el contexto de la pandemia, que consiste en propuestas de itinerarios lectores que se constituyen a partir de libros de las bibliotecas escolares, y además cuenta con una bitácora de lectura personal. El dispositivo, de alcance nacional, que incluye capacitaciones y encuentros, según explicó López, está pensado como andamiaje para el sostenimiento y acompañamiento pedagógico de educadores, bibliotecarias, bibliotecarios

y comunidades, y tiene por objetivo unir escuela, familias y estudiantes a través de los libros.

Seguidamente se realizó el conversatorio "Bibliotecas y prácticas de lectura en las instituciones educativas" del que participaron Patricia Redondo, directora provincial de Educación Inicial; Mirta Torres, directora provincial de Educación Primaria; Myriam Southwell, directora provincial de Educación Secundaria; y Alejandra Birgin, directora provincial de Educación Superior; moderado por Ingrid Sverdlick, quien destacó la importancia de la articulación entre los niveles. Durante el conversatorio, las participantes intercambiaron experiencias y puntos de vista en relación a tres preguntas disparadoras: ¿qué lugar ocupan las bibliotecas de las instituciones educativas en la formación de las y los estudiantes en cada nivel, particularmente en relación con las prácticas de lectura?, ¿cómo las condiciones de trabajo en el 2020 y en este 2021 dificultaron o propiciaron experiencias de enseñanza en articulación con las bibliotecas en cada nivel?, y ¿cómo sería la biblioteca que imaginan para las instituciones educativas en cada nivel?

Ante la primera pregunta, las participantes destacaron el lugar central que ocupan las bibliotecas en cada uno de los niveles del sistema educativo. Patricia Redondo habló del inicio del camino lector que se produce en las bibliotecas de los jardines; Mirta Torres y Myriam Southwell resaltaron la intención de que la biblioteca sea el corazón de la escuela, como lugar "vivo" de encuentro y de conversación; mencionaron la importancia de la mediación, y la necesidad de que las y los estudiantes tengan la posibilidad de leer textos variados en diversos soportes y formatos. Por último, Alejandra Birgin destacó el valor de las bibliotecas de los Institutos de Formación y la importancia de visibilizar las Bibliotecas de los CIIEs como ámbitos de referencia cultural.

En relación con la pregunta acerca de cómo las condiciones de trabajo en 2020 y 2021 dificultaron o propiciaron experiencias de enseñanza en articulación con las bibliotecas en cada nivel, cada una de las directoras enumeró diversas experiencias situadas llevadas adelante por bibliotecas, bibliotecarias y bibliotecarios escolares, docentes y estudiantes en el contexto de pandemia. Las cuatro participantes destacaron que las limitaciones de este marco inédito potenciaron en muchos casos la creatividad y la invención de otras posibilidades, y permitieron el desarrollo de experiencias pedagógicas que, como mencionó Patricia Redondo,

“alteraron la relación con el tiempo, alteraron la relación con el espacio”. A partir de estas experiencias se logró que las bibliotecas circulen de otros modos en lugar de quedar cerradas como lugares de depósito. Southwell mencionó además que los certámenes literarios destinados a estudiantes de secundaria como “Buenos Aires fantástica”, organizado por la Dirección de la Provincia, recibieron mayor cantidad de textos que en otras ocasiones y en muchos casos bibliotecarias y bibliotecarios acompañaron los procesos de escritura.

Surgió la idea de las bibliotecas como lugar de resistencia, en ese sentido, Mirta Torres y Patricia Redondo recordaron sus experiencias durante la última dictadura militar argentina en las que se utilizaban algunas bibliotecas para esconder libros prohibidos.

Ante la pregunta de cómo sería la biblioteca que imaginan para las instituciones educativas en cada nivel, surgieron recuerdos y referencias a bibliotecas conocidas. Las directoras expresaron sus deseos de que las bibliotecas “se bajen de los estantes”, de que los libros circulen, y como señaló Patricia Redondo “envolver a la niñez en todo el imaginario y lo que tienen por derecho a la ciudadanía”. En relación a la especificidad del Nivel Superior, Alejandra Birgin señaló que para que haya bibliotecas inscriptas en las propuestas de enseñanza, se necesitan experiencias formadoras y, en ese sentido mencionó que se está desarrollando el Proyecto de Bibliotecas Pedagógicas en territorio, coordinado por Gustavo Bombini con bibliotecarias y bibliotecarios de CIIEs e Institutos de Formación. Myriam Southwell destacó el lugar de la biblioteca no solo como espacio de lectura sino también como espacio para producir escrituras. Durante todo el conversatorio, se destacó fuertemente el rol de bibliotecarias y bibliotecarios en la formación de lectores de todos los niveles. En el cierre, Ingrid Sverdlick celebró “la ilusión transmitida por este conversatorio en el que se habló, sobre todo, de posibilidades”.

Las Jornadas culminaron con un cierre musical a cargo de Juan Pablo Mugica, docente del Profesorado de Música de la Escuela de Arte n° 1 "Gustavo Chertudi" de San Antonio de Areco, quien interpretó en piano “De raíz pampeana”, de Oscar Alem.

Fueron tres días de encuentros cálidos, emotivos y enriquecedores que se desarrollaron en un clima de festejo y celebración. Los paneles fueron muy elogiados por quienes se sumaron a las transmisiones en vivo.

Las Jornadas completas pueden verse en el canal de Youtube de la

Dirección General de Cultura y Educación, BAeducacion, en los siguientes links:

CENDIE 60 Años - Apertura

Panel: “Bibliotecas, archivos y museos: articulaciones y experiencias en el ámbito educativo de la PBA"

Panel: “Bibliotecas y contenidos Accesibles"

“Bibliotecas y contenidos Accesibles" Segunda Parte

Panel: “Bibliotecas escolares y literatura infanto-juvenil. Escritoras y escritores nos cuentan… ”

Conferencia de cierre - “Bibliotecas y prácticas de lectura en las instituciones educativas”

Matías Maggio-Ramírez
Centro de Documentación e Información Educativa (DGCyE) - Universidad Nacional de Tres de Febrero- Universidad

Anales de la Educación Común, una nueva plataforma para más lecturas.

—

> “La educación pública, común, universal, ilimitada
> es la empresa del presente, y la garantía del porvenir”
> (Sarmiento, 1858).

> “La experiencia del archivo parece no necesitar de mucha reflexión más allá del problema más bien técnico y político de la preservación y el acceso”
> (Caimari, 2017).

PRESENTACIÓN

La pandemia del COVID-19 puso en evidencia los problemas sobre la gestión de los archivos y repositorios de fondos antiguos en la República Argentina. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio dio cuenta de la ausencia de políticas públicas, sostenidas en el tiempo, para digitalizar y dar acceso abierto a colecciones que se resguardan en instituciones públicas. La concentración de repositorios y archivos en las ciudades capitales y la extensión territorial tanto del país como de la provincia de Buenos Aires son dos variables que ameritan tenerse en cuenta para democratizar el acceso de fondos públicos a toda la ciudadanía, independientemente de su lugar de residencia. Lila Caimari, desde su experiencia en la investigación histórica, sostuvo que sobre los archivos y las bibliotecas pesa una “deuda institucional, normativa, presupuestaria, [y] cultural” para favorecer el acceso a la ciudadanía, porque hay en Argentina una larga historia de

> incontables instancias de negligencia en las políticas de mantenimiento, control y acceso a patrimonios fundamentales, y también de cierta prescindencia de la sociedad, que ha permitido el largo drenaje de libros y documentos a las bibliotecas del hemisferio norte. En este marco, los llamados a la profesionalización en el manejo

Maggio-Ramírez, M. (2021). Anales de la Educación Común, una nueva plataforma para más lecturas. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 38-47.

> de los archivos públicos y privados, los proyectos de concientización en relación con la gestión de documentos y la creación de instancias de reflexión crítica sobre el proceso de construcción de archivos en la Argentina no pueden sino ser bienvenidos (Caimari, 2017, p. 17).

Frente a este panorama desde el CENDIE se apostó a desarrollar estrategias para recuperar el pasado de la revista *Anales de la Educación Común*, que fue fundada por Domingo F. Sarmiento en 1858. Se hizo lo posible para que la primera revista educativa del país se pueda consultar online, casi en su totalidad, y que los números que se publicaran desde el 2020 se pudieran leer desde la pantalla de un teléfono celular con diseño responsivo. Al alojar la publicación en una sola dirección web desde una plataforma *Open Journal System*, que sigue la iniciativa de archivos abiertos (OAI), se buscó favorecer la indexación de la revista y mejorar su visibilidad en buscadores web. Para llegar hasta aquí se realizó un diagnóstico sobre las distintas formas en la que se dio a leer.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA REVISTA?

Anales de la Educación Común fue testigo de la conformación de la República Argentina, y en sus páginas se encuentra material para indagar tanto sobre la historia de la educación, desde el sistema educativo en construcción hasta de los distintos métodos de enseñanza para cada saber disciplinar, como también, de la historia de la cultura, en el amplio sentido de la palabra.

La fundación de la revista se realizó en un año de relativa calma para las tensiones políticas entre la Confederación, con su sede de gobierno en Paraná, durante la presidencia de Justo José de Urquiza (1854-1860) y el Estado de Buenos Aires, bajo el gobierno de Pastor Obligado (1853-1858) y de Valentín Alsina (1858-1859). La epidemia de fiebre amarilla había atacado nuevamente a la población con 400 muertos en Buenos Aires, y en 1870 tuvo un mayor caudal de víctimas fatales (Romero y Romero, 2000; Mateo, 2013). En 1858 el gobierno bonaerense decidió ampliar sus fronteras, pero a pesar de su fracaso, en las expediciones contra las tolderías de ranqueles y grupos salineros, se obtuvo una importante cantidad de prisioneros de los asentamientos nativos (Ratto, 2013). En el ámbito de la cultura letrada, José Mármol, autor del folletín *Amalia*, fue nombrado director de la Biblioteca Pública de Buenos Aires, cargo en el que

permaneció hasta su muerte en 1871 (Sala, 1997). Marcos Sastre, librero emblemático del romanticismo criollo, e Inspector General de Escuelas publicó *El Tempe Argentino*, que sería un éxito de ventas con las sucesivas ediciones y reimpresiones; junto con más de cuarenta libros que firmó y que fueron una las causales de su posterior alejamiento del sistema educativo (Bustamante Vismara, 2020). Domingo Faustino Sarmiento, además de dirigir los *Anales de la Educación Común*, se había hecho cargo desde 1855 de la redacción del diario *El Nacional*, ejercía la docencia en la cátedra de "Derecho constitucional" en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, era concejal municipal y director del Departamento de Escuelas desde 1856; y al año siguiente ocupó también el rol de senador provincial. Todos estos cargos, según Félix Weinberg (1963), los desarrolló de forma simultánea. En noviembre de 1858, Sarmiento en tanto director del Departamento de Escuelas, publicó el primer número de la revista.

Desde las primeras líneas que se publicaron en *Anales de la Educación Común*, quedaba claro que uno de sus objetivos era la difusión, no solo al interior del ámbito educativo, sino también, frente a la opinión pública que se plegaba al ciudadano con capacidad de votar.

> El objeto especial de esta publicación es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación.
> Reforma tan radical y de consecuencias tan benéficas no se inicia en las escuelas, sino en la opinión pública. No es el maestro sino el legislador el que ha de producirla; y la ley escrita será letra muerta, si el padre de familia no presta para su ejecución, el calor de sus simpatías (Sarmiento, 1858, p. 1).

Más adelante se hacía otro recorte sobre el público destinatario, porque se apelaba a quienes se sienten "amigos de la educación" para comunicarles "un cuerpo de doctrinas, de hechos, de datos que han de convertirse en leyes, en instituciones, en monumentos, en hábitos y prácticas de la sociedad, y es a ellos a quienes se dirigirán las observaciones que estas páginas contengan" (Sarmiento, 1858, p. 2). Es decir, el destinatario de la revista no eran solo los funcionarios estatales, principalmente, porque quería evitar que la publicación quedara "sepultada en los archivos de las oficinas públicas", para hacerse así del favor de la comunidad para sostener en el tiempo las políticas educativas.

El gobierno de Buenos Aires iba más allá de la ciudad capital y Marcos Sastre, en tanto inspector de educación, se llegó hasta Baradero a pocos días de que se inauguró una escuela en Cañada Bellaca, que fue la "primera instalada en medio de los campos" y que contaba con diecinueve estudiantes que llegaban a caballo y "con algunos adultos que asisten de noche a recibir lecciones de primeras letras" (Sastre, 1858, p. 50). La mirada de la gestión educativa recorrió con Juana Manso distintos rincones de la provincia, además de publicar en 1862 el primer compendio escolar de historia argentina y dirigir la revista *Anales de la Educación* entre 1865 y 1875.

Además de las plumas de Sarmiento, Sastre y Manso, la revista, en su larga trayectoria, publicó textos en castellano y traducciones de firmas tan disímiles entre sí como Amadeo Jacques, Pastor Obligado, Herbert Spencer, Horacio Mann, Antonio Zinny, Eduardo Holmberg, Francisco P. Moreno, Paul Groussac, Manuel Ugarte, Víctor Mercante, Rafael Obligado, Joaquín V. González, Almafuerte, Ricardo Levene, Pablo Pizzurno, Alberto Gerchunoff, Roberto Giusti, Alfonsina Storni, Gabriela Mistral, Leopoldo Lugones, Aurora Venturini, Leopoldo Marechal, Juan Canter, Arturo Marasso, Raúl Rosarivo y Hector Ciocchini, entre tantas otras colaboraciones, así como de docentes que enviaron sus textos para publicar. En sus páginas se pueden seguir tanto la conformación del sistema educativo y los debates que generó, así como también, las distintas concepciones sobre la enseñanza de las primeras letras y las matemáticas, las conformaciones de bibliotecas y museos pedagógicos, cuestiones sobre el canto, la música, y el "footbal", entre tantos otros temas que son terreno fértil para futuras investigaciones que se realicen desde los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires.

DEL PAPEL AL PDF

La revista tuvo distintas denominaciones. La primera, en 1858, fue *Anales de la Educación Común*, y se recuperó en el 2005 para consagrarse como definitiva dos años después con la sanción de la Ley de Educación Provincial n° 13.688, específicamente, en su artículo 69. Los cambios de nombres se correspondieron a distintos enfoques y políticas educativas a lo largo de la historia argentina.[1] Desde el 2005, bajo la gestión de la Dra.

Adriana Puiggrós, la revista tuvo una propuesta ensayística, al incorporar diversos actores del ámbito educativo, y estableció un tema central para cada volumen monográfico.

Al cumplirse los 150 años de la publicación, el CENDIE presentó la culminación del trabajo de informatización de los números desde 1858 hasta 2008. En ese largo recorrido, la revista tuvo distintas encarnaciones y, por lo tanto, diversas formas de interpelar y delimitar a su público por las maneras en que se daba a leer. Antes de realizar la digitalización, se realizó un inventario de las revistas en la institución y en distintos repositorios, para luego escanearlas con el software, criterio y tecnología del momento a los que tenía acceso el CENDIE. Las imágenes se convirtieron en archivos PDF, se resguardaron en cuatro DVDs y se elaboraron índices de cada una de las revistas.

Entre las recomendaciones de la IFLA para llevar adelante el proceso de digitalización de fondos documentales se propone evaluar las necesidades de los usuarios y los recursos humanos, técnicos y materiales con los que cuenta la institución. Los usuarios podrán querer contar con textos recuperables, por el tratamiento de OCR (reconocimiento óptico de caracteres) o por el tipeado del texto, como aquellos que “querrán también ver las imágenes de la página, y la experiencia del aspecto del original. Esto puede llevarnos a la conclusión de usar ambos métodos aunque en la mayoría de los casos eso puede suponer un coste prohibitivo” (IFLA, 2005,

[1]Este tema ya fue abordado Claudia Bracchi y el equipo del CENDIE en el artículo “Anales de la educación común. Cuando la historia se hizo revista”, que se encuentra disponible en la plataforma OJS.

[2] La dirección del CENDIE cuando se decidió llevar adelante el proyecto de digitalización estaba a cargo de Jorge Levoratti, la coordinación del equipo técnico y la elaboración de bases de datos estuvo a cargo de Alfredo Flores y el equipo técnico que llevó adelante el reprografiado digital fue integrado por Hernán Albertini, Matías Bracchi, Lic. Luis Echeverria, Lic. Natalia García, Prof. Cristian Meza, Lic. Paula Migo, Guillermina Neri, Mariano Ríos, Claudia Trujillo y Lic. Elisa Urtubey. El diseño de portadas e interiores lo llevó adelante la DCV Valeria Gatti. Para completar la colección de revistas que se resguardaban en el CENDIE se acudió a distintas instituciones para solicitar acceso al material para su digitalización. En el número histórico de los 150 años se dejó agradecimiento a la Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata, a la Biblioteca Central de la Provincia de Buenos Aires, a la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), a la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y a la Biblioteca Nacional de la República Argentina.

p. 28). Por lo que el CENDIE optó solamente en privilegiar las imágenes de la revista.[2]

Quienes investigaban sobre la historia de la educación y la cultura bonaerense no tenían que llegar hasta la casona del CENDIE para realizar el relevamiento de la fuente impresa. La capilaridad de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa de la Provincia de Buenos Aires permitió que en las distintas regiones y distritos llegaran copias de los DVDs, siempre que se contara con el hardware necesario para su lectura.

Los números que siguieron al 2008 tuvieron distintos formatos y criterios para su resguardo. Por ejemplo, una vez que la revista se imprimió, durante el 2005 y el 2011, fue alojado su contenido en el sitio digital www.abc.gov.ar con dos versiones de PDF, uno con la galerada del artículo de acuerdo a su versión impresa y otro con el texto corrido para que, al ser impreso, se ahorre papel y *tonner*, al realizar la puesta en página del texto corrido y en blanco y negro.

Entre el 2012 y el 2015 la revista se mudó enteramente al mundo digital en un WordPress.com con un diseño que permitía su lectura en teléfonos celulares, pero que no contaba con enlaces persistentes por lo que secciones como Sala de Lecturas, donde se alojaban capítulos de libros cedidos para la difusión por las editoriales, todavía no se halló entre los cambios de servidores que tuvo la revista.

Entre el 2015 y el 2019 la revista tuvo dos etapas inconexas entre sí. En la primera de ellas se publicaron dos números monográficos en papel y fueron alojados en un sitio web que recuperaba los enlaces a las revistas desde el 2005. El diseño de la publicación se centró en el PDF de la versión impresa, por lo que era un archivo pesado para descargar desde teléfonos celulares. Para leer un artículo había que bajarse el númerocompleto, por lo que dificultaba la experiencia de lectura en pantallas móviles, por ejemplo, obligaba a realizar un *scroll* horizontal para completar cada renglón del texto. En síntesis, la revista digital operaba como resguardo de la versión impresa. La segunda etapa, ya no estuvo bajo la órbita del CENDIE, y se cambió su enfoque ensayístico y de tono divulgativo para contar la gestión educativa desde un registro periodístico. El vaciamiento de contenido tuvo su correlato con la ausencia de criterios para el resguardo y difusión de la publicación. Los ejemplares fueron impresos y engrampados, su distribución fue errática y su versión digital en PDF solo estuvo disponible

para un par de números, y fueron alojados en distintos links del sitio www.abc.gob.ar.

Completar la colección de los números de *Anales* no fue una tarea fácil pero, gracias a la dedicación del personal de la DGCyE, se recuperaron los archivos que no se habían colgado en la web, y que nunca se habían informado de su publicación al Centro de Documentación e Información Educativa, que vela por la recopilación, indexación, resguardo y difusión del material biblio-hemerográfico producido por la Dirección General.

Sabemos que la colección de la revista *Anales* no está completa en el Portal de revistas. Falta recuperar y digitalizar volúmenes y suplementos anteriores al 2020, revisar y ampliar los índices para cargarlos en la plataforma, pero es la primera vez que en un solo sitio web se podrá contar con el acceso a gran parte de la publicación. En tiempos pandémicos, con archivos y bibliotecas cerradas, se trabajó para hacer disponible el acervo de los bonaerenses.

DEL DVD AL LECTOR EN VOZ ALTA

El *Open Journal System*, que se habilitó en septiembre del 2020, permitió que los números históricos de la revista desde 1858, fueran alojados y puestos a disposición del público. Ya no es necesario contar con los DVDs ni con una computadora con lectora de disco para acceder a la revista. Esta tarea se logró gracias al trabajo del equipo editorial de Anales, integrado María Natalia García y Celina Carrizo, que se capacitaron, revisaron y cargaron los archivos en la plataforma, y Carolina Candelmi, la diseñadora gráfica del equipo, que hizo lo posible para que archivos fueran más livianos y legibles.

Las revistas de finales del XIX y principios del XX son muy frágiles por lo que además de las tareas de conservación, la digitalización ayudó a reducir su manipulación para evitar el deterioro al "separar el contenido informativo de la degradación del soporte físico" (IFLA, 2005, p. 27). El material histórico podrá, de manera selectiva, transcribirse en un futuro para favorecer su lectura en otros formatos y mejorar la visibilización de la revista en los buscadores web. Para ello, desde el Departamento de Documentación del CENDIE, María Ángeles Russo y Analía Luciana Suñez, comenzaron a indexar los primeros años de la publicación en el OJS para que se puedan rastrear la autoría, títulos y temas desde el buscador de la plataforma.

Desde el 2020 se estableció que el contenido de la revista se publique en

distintos formatos, para que pueda ser legible y audible desde un teléfono celular. De acuerdo a las experiencias anteriores, se optó por la plataforma OJS que procura minimizar la carga de memoria al dispositivo del usuario, al evitar que se tenga que descargar toda la revista para leer un artículo.

El trabajo que se llevó adelante desde marzo del 2020 implicó un aprendizaje constante en la producción y comunicación de contenidos en favor de la diversidad. Hemos empezado por pequeños pasos, por ejemplo, Laura Giaccio, correctora de la revista, revisó las pautas de estilo para mejorar la experiencia de escucha digital de los contenidos cuando son leídos por una interfaz digital. Por ejemplo, evitamos el uso de la “ / ” y “x” para la marcación de género, ya que el software ante el grafismo “alumnas/os” lo leía a viva voz como “alumnas barra diagonal os”. También desde el área de diseño e informática, tanto Carolina Candelmi como Román Rollie, trabajan en mejorar la puesta en página para que no solo los artículos se encuentren en PDF, sino también, en formatos más livianos como HTML y con su etiquetado de lenguaje español para guiar al software de lectura. También se sumó el formato en EPUB para que pueda leerse en múltiples pantallas, marcar el texto, cambiar la tipografía (usualmente se aconseja una familia tipográfica sin *serifs* para mejorar la experiencia de lectura), y que pueda ampliarse a un 200%, sin que sea necesario el scroll horizontal.

PRIMEROS RESULTADOS

El volumen doble que se publicó en el 2020, en el marco del *Bicentenario de la Provincia de Buenos Aires y del fallecimiento de Manuel Belgrano*, tuvo en la semana previa al 20 de junio del 2021 más de 3500 descargas y visionados de artículos, entre los que se destacaron la “Cronología biográfica de Manuel Belgrano”, “Manuel Belgrano y la educación de las mujeres: una preocupación transatlántica” de la Dra. Adriana Milano, “Las escuelas rurales en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo” de la Dra. Mara Eva Petitti y “Entre la historia y la memoria: Manuel Belgrano en los libros escolares, 1880-1930” de la Mg. Marta Poggi. El principal formato de visualización de los artículos fue el HTML, seguido del PDF y luego del EPUB, por lo que es una buena señal que nos indica el camino futuro en los soportes de publicación, en favor de la diversidad y accesibilidad y en la gestión de contenidos académicos, que entreguen nuevas miradas al calendario escolar.

Al realizar un diagnóstico previo a la intervención sobre el *corpus* de la revista y su público se optó por establecer una plataforma de publicación y criterios mínimos que dejan abierta la posibilidad para que los mismos se extrapolen a otras publicaciones de la DGCyE para que la memoria institucional no se esfume en cada cambio de gestión. El desarrollo de una nueva etapa para la revista *Anales de la Educación Común* y la creación del *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, bajo la misma plataforma, apela a fortalecer y ampliar el espacio de encuentro entre quienes se sienten amigos de la educación, para evitar que las revistas queden "sepultadas en los archivos de las oficinas públicas", como escribió Sarmiento.

FUENTES

Bracchi, C. (2005). *Anales de la educación común*. Cuando la historia se hizo revista, *1*(1-2), 274-287. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/230

Sarmiento, D. F. (1858). El Editor. *Anales De La Educación Común*, *1*(1), 1-5. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/129

Sastre, M. (1858). Estractos del Informe del Inspector General de Escuelas. : Escuelas de San Pedro, Zárate y Baradero.-1858. *Anales De La Educación Común, 1*(2), p. 48 - p. 51. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/216

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bustamante Vismara, J. (2020). La educación elemental y el mercado de libros en la obra de Marcos Sastre a mediados del siglo XIX. *ANUARIO DEL IEHS*, 35, 9-26.

Caimari, L. M. (2017). La vida en el archivo: *Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Siglo Veintiuno Editores.

IFLA (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas). (2005). *Directrices para proyectos de digitalización de colecciones y fondos de dominio público, en particular para aquellos custodiados en bibliotecas y archivos.* Ministerio de Cultura. https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/preservation-and-conservation/publications/digitization-projects-guidelines-es.pdf

Mateo, J. A. (2013). La sociedad: Población, estructura social y migraciones. En M. Ternavasio, *De la organización provincial a la federalización de Buenos Aires* (1821-1880) (Vol. 3). UNIPE Editorial Universitaria.

Romero, J. L., & Romero, L. A. (eds.). (2000). *Buenos Aires: Historia de cuatro siglos* (2a ed. ampliada y actualizada). Altamira.

Sala, H. (1997). *Biblioteca Nacional Argentina*. Manrique Zago.

Weinberg, F. (1963). *Vida e imagen de Sarmiento*. EUDEBA.

Gabriela Laura Purvis
Dirección Provincial de Educación Primaria (DGCyE) - Universidad Nacional de La Plata

De la promoción de la lectura a la formación de lectores literarios

—

RESUMEN

El presente artículo se propone reflexionar sobre el concepto de promoción de la lectura en el contexto escolar. Se abordan, en primer lugar, algunos discursos y prácticas asociados a esta categoría desde los modos de hacer en relación a la lectura ya instalados en la institución educativa. En segundo lugar, se sistematiza lo que, creemos, es lo distintivo de la promoción de la lectura en la escuela, esto es, la formación de lectores, poniendo el acento en el trabajo conjunto de mediadores docentes (maestras bibliotecarias y maestros bibliotecarios y maestras y maestros de grado). Por último, se explicitan algunas consideraciones acerca de la selección de los materiales para la promoción lectora y se puntualizan intervenciones fundamentales para la formación de lectores literarios, sobre todo durante la escolarización primaria.

Palabras clave: Lectura, Promoción, Escuela, Biblioteca, Formación de lectores.

APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA.

Hace más de cincuenta años Bourdieu y Darbel (2004) pusieron en evidencia que la asistencia a los museos aumenta a medida que se asciende

> "Busco un hombre que haya olvidado las palabras para poder hablar con él."
> Marina Garcés (2012).

En *El susurro del lenguaje* Roland Barthes sostiene: "respecto a la lectura me encuentro en un gran desconcierto doctrinal: no tengo una doctrina

Purvis, G. L. (2021). De la promoción de la lectura a la formación de lectores literarios. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 48-59.

sobre la lectura, mientras que, a mis ojos, se está esbozando poco a poco una doctrina de la escritura [...] *ni siquiera sé* si es necesario tener una doctrina sobre la lectura, no sé si la lectura no será, constitutivamente, un campo plural de prácticas dispersas, de efectos irreductibles [...]" (Barthes, 2013, p. 45-46). Creemos que algo similar puede sostenerse respecto de la promoción de la lectura. Más allá de la existencia de múltiples conceptualizaciones teóricas, la noción de "promoción de la lectura" es un concepto de difícil delimitación. En su *Poética del espacio*, Gastón Bachelard retoma de la filosofía de Bergson la metáfora del cajón para referirse a la rigidez de los conceptos: "los conceptos son trajes hechos que desindividualizan los conocimientos vividos. Cada concepto tiene su cajón en el mueble de las categorías. El concepto se convierte en pensamiento muerto puesto que es, por definición, pensamiento clasificado"(Bachelard, 2016, p. 108). Prevenidos con esta metáfora bergsoniana del cajón, estamos convencidos de que, contrariamente, la noción de promoción de la lectura aparece como más amplia y abarcativa, refiriendo más bien, a un haz de prácticas disímiles, a una serie de estrategias que se despliegan en un tiempo y en un espacio concreto y que abarca diversidad de destinatarios, materiales y, sobre todo, propósitos e intenciones de lectura.

En este sentido, y siguiendo a Florencia Abbate, hay que insistir en que "la lectura no es un valor abstracto sino una *práctica*. No es una virtud ni un ideal sino un ejercicio y un hábito" (Abbate, 2013, p. 124). Hay algo del orden de lo azaroso (más allá de lo planificado), de lo artesanal, algo del orden del acontecimiento y de la ocasión (lo que sucede justo allí) en estas prácticas: algo que sucede cuando libros, mediadores (lectores expertos) y lectores (destinatarios de la promoción) se encuentran.

La complejidad para la definición responde, al mismo tiempo, a la persistencia de tres grandes nudos problemáticos en relación con la promoción de la lectura: la falta de estudios sistemáticos sobre el tema, la polisemia de la palabra "lectura" y la diversidad de sujetos que involucra (Abbate, p. 24). A ello podemos agregar toda una serie de discursos y supuestos sobre la promoción que para nada colaboran en una sistematización del concepto y que inciden en las prácticas que se llevan a cabo en la escuela a la hora de formar lectores.[1]

[1]Un ejemplo muy extendido es la instalada "hora del cuento" en las bibliotecas escolares como una hora pensada y planificada por fuera de la lógica de la enseñanza de la lectura literaria, lo que

El discurso sobre la lectura placentera por ejemplo, –el eslogan "leer por placer"– es quizás la retórica que más ha cimentado los imaginarios sobre el quehacer de las maestras bibliotecarias y los maestros bibliotecarios en la escuela respecto de la lectura. Este funcionó, en un sentido práctico, en el momento en que por los años de la década de 1980, la literatura como tal hizo su ingreso definitivo en la escuela y el lema hizo de "valla" para impedir su didactización. Como sostiene Graciela Montes (1999), el temor a la "domesticación" de la literatura, el viejo fantasma (siempre al acecho) de la pedagogización, hizo que este "leer por placer" –eslogan y práctica– atracara con fuerza en aulas y bibliotecas escolares transformando la lectura en algo exclusivamente recreativo, en lugar de abrir la puerta a prácticas que hicieran posible la efectiva formación de lectores. La idea de "desescolarizar la lectura literaria" presente en muchos discursos sobre la promoción de la lectura, parte de una representación negativa de lo que se hace en torno a ella en la escuela cuando se lee (Bajour, 2014, p. 76),[2] y es este combate por la "desescolarización" lo que ha dado lugar a su movimiento contrario: la llamada "lectura por placer" (Carranza, 2007). Así, frente al arraigo de los discursos hedonistas sobre la lectura la pregunta por la relación entre "el placer de leer" y la formación de lectores se vuelve fundamental. ¿De qué manera, y cuánto tiene que ver el placer con el hecho de hacerse lector? ¿Y la dificultad? ¿Qué relación habría en la lectura, entre "lo dificultoso" y "lo fácil", lo placentero? Convenimos con Marcela Carranza en que "placer no es lo contrario de conocimiento y esfuerzo" y que convertirse en lector no tiene que ver con un placer pasatista aunque este sí está presente en eso que Graciela Montes llamó "emoción intelectual" (2017).

Muchas escritoras y muchos escritores han reivindicado la dificultad que comporta convertirse en lector (Andruetto, 2015; Zuleta,1980; Castrillón,

hace que se cristalice en una práctica descontextualizada, que pone a las maestras bibliotecarias y los maestros bibliotecarios en un lugar accesorio respecto de las trayectorias de las y los estudiantes en relación a la lectura. Lo que para nada quiere decir que la biblioteca pueda ser –y lo es– un lugar privilegiado para leer, ya sea solos, con otros, habitando el rincón preparado por el mediador, etc.

[2] En este sentido la única lectura válida sería "aquella en que se toma contacto con textos livianos en situaciones 'de almohadón' en la que los lectores son atravesados en forma romántica y mágica por la experiencia literaria y donde toda intervención del mediador es vista como una intrusión de lo didáctico por sobre la relación libre que todo lector debería tener con los textos [...]" (Bajour, 2014: pp. 74-75).

2021); y estamos de acuerdo con el filósofo colombiano Estanislao Zuleta cuando sostiene que “hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades” (1980, p. 17).[3] En “Sobre la lectura”, Zuleta agrega: “leer es trabajar [...] No hay textos fáciles [...] no hay autores fáciles [...]. Toda lectura es ardua y es un trabajo de interpretación” (1982).

De allí que, parados en el discurso del placer, cualquier actividad que se lleve adelante en la biblioteca y no está asociada a leer algo “porque sí” roza siempre el temor de didactizar la lectura, de pedagogizarla. Este hecho, incluso, termina por obstaculizar el verdadero trabajo en pareja pedagógica entre profesionales bibliotecarios y docentes que toda formación de lectores requiere en la escuela primaria, al llevar a una suerte de especialización de tareas entre aula y biblioteca: en el aula se aprende, en la biblioteca se leen historias, se entretiene o se busca información. No se trata de dejar de lado la dimensión de lo recreativo o lo placentero en la promoción, pero sí es importante tener en claro que la biblioteca escolar no debería promover solamente la lectura lúdica, de ser así sería quedarse en una posición reduccionista y hedonista de la lectura (Castrillón, 2012): la misión de la biblioteca es tener en claro que la biblioteca escolar no debería promover solamente la lectura lúdica –y de las maestras bibliotecarias y los maestros bibliotecarios– dentro de la escuela los convoca a implicarse en una tarea que haga posible que las y los estudiantes se formen como lectores autónomos y críticos, que ejerzan prácticas lectoras en un sentido social y cultural. Afirmamos, entonces, que es precisamente entre los dos polos del discurso y de las prácticas instaladas en la promoción de la lectura, esto es, entre la lectura instrumental y el puro placer como fin único, donde se halla la construcción del lector.[4]

[3] No queremos dejar de mencionar que se juega, también, algo del orden de la inclusión en este “elogio de la dificultad”: “¿De dónde viene la idea de que la dificultad es excluyente o incluso elitista? [...] La dificultad es el señuelo del deseo [...]. Quien comparte sus dificultades pone al otro a su nivel y lo hace entrar en un juego de interlocución: vamos a pensar esto...juntos. Por eso, no debemos confundir la dificultad con la complicación ni admitir el chantaje de la facilidad como único lugar en el que encontrarnos [...] la exposición a la dificultad es igualitaria porque presupone la igualdad de las inteligencias como punto de partida de toda relación, ya sea educativa, afectiva, estética o política” (Garcés, 2016, p. 21).

Si pensamos entonces la promoción de la lectura como una práctica situada en la escuela, surgen algunas cuestiones que nos interesa dejar planteadas: ¿De qué hablamos cuando hablamos de promover la lectura en la escuela? ¿Qué prácticas concretas implica para bibliotecarias y bibliotecarios y maestras y maestros de grado? ¿Qué situaciones de lectura, en qué tiempos, con qué propósitos e intenciones "promovemos la lectura" en el contexto escolar y qué la diferencia, por caso, de las estrategias de promoción lectora comunitarias? La promoción de la lectura en la escuela primaria, ¿no implicará pensarla siempre en relación a la formación de lectores a lo largo de toda la escolarización? Y aún más, yendo más allá de la promoción de textos literarios, ¿no habrá que concebirla también en relación a la información, y en un sentido más amplio, a la "cultura escrita"?[5]

HACIA LA FORMACIÓN DE LECTORES LITERARIOS

> "La educación literaria es un proceso que incluye distintas facetas y que siempre está en dependencia con la formación del lector."
> Antonio Mendoza Fillola (2008).

OBJETOS Y PRÁCTICAS: LIBROS Y MEDIACIONES

Los objetos

En un capítulo de su libro *Escritura e invención en la escuela* llamado "Sin libros, no se aprende", Maite Alvarado sostiene que "los niños y los jóvenes necesitan que la escuela los ponga en contacto con aquellos géneros o discursos a los que no pueden acceder en sus intercambios

[4] Nos estamos refiriendo a lo que Graciela Montes identifica en "Elogio de la perplejidad" (2017) como las dos grandes familias de argumentos que se dan en favor de la lectura: "los argumentos prácticos" (los que insisten en lo instrumental de la lectura) y los "argumentos emocionales" (que insisten en el placer de la leer).
[5] La promoción de la lectura como derecho cultural, como herramienta o competencia para acceso a la ciudadanía, así como el sentido público de la misma, excede los límites de este trabajo, pero estas dimensiones de la lectura subyacen en este artículo como sostén conceptual: nociones como lectura como bien público y como derecho a participar activamente en la cultura escrita y democratización de la misma son, en definitiva, el fin último, ese "más allá" en la formación de lectores.

cotidianos, los géneros más elaborados, la mayoría de los cuales requiere un proceso sistemático de enseñanza para ser dominados" (2013, p. 241).[6] Enfatiza además la importancia del objeto libro para las y los lectores en formación, dado que todo el dispositivo paratextual de la obra (tapa, contratapa, prólogos, índices) actúa como un campo semántico a partir del cual se activa en la memoria del lector toda una serie de conocimientos conceptuales, lingüísticos e intertextuales que le permitirán elaborar una primera hipótesis de anticipación sobre el libro que tiene en la mano. Es decir, donde hay lectores tiene que haber libros.

Y es aquí donde entran en escena tres cuestiones nodales para la promoción de la lectura literaria: la accesibilidad, la disponibilidad y la variedad de materiales con que nos acercamos a las y los lectores. Respecto a la variedad, entra en escena el complejo tema de la selección,[7] de sus criterios. ¿Cómo seleccionar, del cúmulo de libros que se editan año a año para la infancia, aquellos que, por su calidad estética y literaria, van a permitir avanzar en la educación literaria, sostener y profundizar recorridos lectores? ¿Cuáles serán aquellos que van a provocar ese "pinchazo" (el punctum) del que habla Andruetto (2015), citando a Barthes? Sostenemos que se hace imprescindible que el mediador docente, bibliotecaria o bibliotecario, como "primer receptor" (primer lector) del texto literario tenga un conocimiento vasto y rico de lo hoy se publica para niñas y niños. Condición excluyente entonces: un mediador lector.

Si, como sabemos, la escuela es el mercado cautivo de las editoriales, al menos de los grandes grupos, hay una responsabilidad ineludible por parte de los mediadores: se vuelve fundamental conocer los catálogos de las editoriales más pequeñas, menos conocidas quizás, las llamadas independientes, ya que en la mayoría de los casos son ellas quienes realizan apuestas más desafiantes con propuestas estéticas muy cuidadas desde el diseño, la materialidad y el tratamiento del lenguaje, lo que implica un

[6] En diálogo con esto –y con lo que venimos reflexionando– Silvia Castrillón nos recuerda algo fundamental: no todos los libros merecen ser promocionados en la escuela, "hay prácticas y materiales de lectura que no precisan su promoción, ya el mercado y los medios de comunicación lo hacen cuando proponen el libro y otros impresos como mercancías [...] y la lectura como diversión" (2020, p. 2).

[7] Para una profundización sobre la cuestión de la selección literaria, y en particular, en el Nivel Primario, véase el "Documento 11. Aportes para el trabajo de las y los maestros bibliotecarios en la escuela primaria. Desafíos y posibilidades en torno a la formación de lectores" (DGCyE, 2020).

riesgo que los sellos más grandes, muchas veces, no están dispuestos a correr. Tener en cuenta esta diversidad ("bibliodiversidad") requiere, por parte de las y los mediadores docentes, un gesto de apertura hacia lo desconocido, una apertura del canon escolar, dejar en suspenso lo que se lee siempre "porque funciona", comprometiéndolos a seleccionar corpus desafiantes, aquellos que son capaces de dejar huella en las biografías lectoras. Por eso, la mediadora o el mediador como selectora o selector explora novedades, pero también se interesa por reediciones históricas de textos clave de la literatura infantil y juvenil (LIJ), critica, (se) interroga a los textos para provocar ese pinchazo que puede llevar a alguien a convertirse en lector de una vez y para siempre. Porque como sostiene Silvia Castrillón "para un joven desarrollar el gusto por la lectura es con frecuencia encontrar alguna vez un libro [...] que (le) conviene y apasiona" (1986, p. 61).

Las prácticas

A la hora de leer, la presencia de obras en la escuela es fundamental, pero con los libros no basta. Respeto a esto traemos a Jean Marie Privat quien cuestiona la concepción carismática de la literatura centrada en el libro como objeto cultural legítimo: "esta pedagogía se funda sobre el carisma de la obra. El discurso del maestro o del manual constituyen la referencia cultural y se esperan, ante todo, *alumnos que entre en comunión*[8] –con discernimiento, sensibilidad y emoción– con las obras o, al menos, con el discurso sobre las obras" (2013, p. 47). Esta concepción mágica de la apropiación de la literatura no problematiza el encuentro con los textos y "confía en que la salvación cultural está en las grandes obras, en ellas mismas y por ellas mismas" (2013, p. 48). Por ello, aunque fundamentales, los libros por sí mismos no convierten a las personas en lectoras: la presencia del adulto frente a la niña lectora o el niño lector se vuelve ineludible. Las mediaciones docentes en torno a libros y lectores, un conjunto de estrategias y planificaciones de presencia cotidiana en la escuela para llevar adelante la práctica de la lectura, son insoslayables.

¿Cuáles son esas intervenciones que en la escuela hacen posible interesarse por un texto en particular, hacer interpretaciones personales, conversar con otros sobre lo leído (formar comunidad lectora), querer seguir leyendo otras obras de una autora o un autor que nos gustó?

[8] El resaltado es de la autora.

Nos referimos a prácticas, a intervenciones a través de las cuales las bibliotecarias y los bibliotecarios tengan verdadero peso y capacidad para incidir en las trayectorias de las y los estudiantes. Aprender a leer, escribir, buscar información, evaluarla críticamente, llevar a cabo pequeñas investigaciones, conversar después de leer, valorar una obra literaria, comprender un fenómeno natural o social, elaborar una argumentación, disfrutar de la lectura de un texto, son prácticas en que las mediadoras y los mediadores docentes se hallan íntimamente implicadas e implicados.

...

La escuela es el lugar por excelencia donde se aprende la cultura letrada. Existe un supuesto acerca de que "el trabajo escolar propicia prácticas asociadas con la concepción 'moderna' de la lectura: una lectura individual, silenciosa, cercana a las prácticas académicas de leer [...] [pero] quienes han pasado algún tiempo en una escuela primaria puede constatar que ahí las prácticas de lectura no siempre se corresponden con este modelo. En el aula, la lectura es un acto social", nos dice Elsie Rockwell (2005, p. 12). Efectivamente, uno se hace lector leyendo con otros, por participación en prácticas sociales de lectura.[9] Y es esta práctica –la de leer con otros– lo que la escuela pone en el centro de la escena cuando se trata de leer literatura. Es escuchando leer en voz alta a otro –la maestra o el maestro, la bibliotecaria o el bibliotecario, una compañera o un compañero–, en un continuo intercambio oral en torno a los textos donde se construyen, de forma progresiva y en conjunto, las interpretaciones.

Con el tiempo y la frecuentación de múltiples y variadas situaciones de lectura se va ganando autonomía como lector... quizás hasta llegar a ese ideal tan decimonónico de quien lee, en solitario, bajo la luz de una lámpara o recostado en un sofá. Pero antes, la escuela y la biblioteca tienen mucho que hacer para promover dicha autonomía porque, como sostiene Teresa Colomer, "el acceso a la lectura implica hacer entrar en juego la valoración personal, la necesidad de interpretación recuerda que la resonancia de una obra en el lector se produce siempre en el interior de una colectividad"

[9] Como sostiene Aidan Chambers, "El acto de lectura radica en la hablar sobre lo (que has) leído" (2007, p. 19). Mediante la conversación, se intercambia, se aprecia, se acuerda, se discute con las interpretaciones de otros o se conforma o completa el sentido, la propia interpretación.

(2005, p. 198). Un lector se construye, así, en un espacio de intercambio entre pares y con lectores más experimentados.

Ahora bien, esto implica, para maestras bibliotecarias y maestros bibliotecarios, la planificación, en pareja pedagógica con la maestra o el maestro de grado, de ciertas intervenciones en situaciones de lectura compartida, como, por ejemplo, el intercambio lector, pero también pensar y elaborar otras mediaciones desde el conocimiento específico que poseen, como mediadores, de las obras. Cuando realizan recomendaciones para ampliar el repertorio de obras posibles en una secuencia pensada por la o el docente, al leer en voz alta en determinados momentos del proyecto lector o al habilitar el espacio de la biblioteca para el intercambio posterior a la lectura, entre otros, las bibliotecarias y los bibliotecarios están implicándose activamente en la formación de lectores, porque como venimos sosteniendo, la lectura en la escuela, puede, y deberá, crecer en múltiples espacios, más allá del aula (incluso, muchas veces, más allá de las paredes de la propia biblioteca, cuando se realizan actividades de extensión hacia la comunidad).[10] La lectura es una práctica y, como tal, se aprende ejerciéndola, es por ello que cuanto más se multipliquen los momentos, las situaciones, las formas y los lugares en el encuentro con los libros en la escuela, más posibilidades habrá de que nuestras y nuestros estudiantes se conviertan en lectoras y lectores.

El gusto por la lectura no se adquiere de una vez y para siempre, tampoco de un momento a otro, debe ser alimentado en forma permanente y con intervenciones que legitimen el valor de la lectura tanto dentro como fuera de la escuela.

REFLEXIONES FINALES

De lo que se trata entonces, como intentamos hacerlo aquí, es de pensar la promoción de la lectura en la escuela más allá de eslogans, de discursos para develar así las prácticas que subyacen en el cotidiano escolar. Además del hecho de que cuando se habla de "cultura escrita" suele disociarse de esta a la información, quisimos hacer visible algo más preocupante:

[10] Algunas de las ideas desarrolladas en este punto se encuentran en germen en el artículo de la autora en la revista *12ntes* (véase bibliografía).

cuando se trata de literatura la promoción viene asociada de forma exclusiva con lo placentero, lo lúdico, el tiempo libre, el entretenimiento. Promocionar la lectura en la escuela es formar lectores. Como venimos sosteniendo, el desafío para este propósito está en instalar, a través de múltiples ocasiones, espacios y tiempos continuados y progresivos para la lectura en la escuela primaria: leer a través de la voz de otro (la maestra o el maestro, la bibliotecaria o el bibliotecario, la familia, una compañera o un compañero), conversar sobre lo leído, leer por sí mismas o mismos en voz alta, en silencio, en lectura entre privada y pública. Y de ir encontrando en esas ocasiones, por qué no, sitios propios, esas fronteras indómitas –esas oportunidades para ensancharla– de las que habla Montes, o las “cabañas”, los “refugios” de los que habla Michèle Petit (2012).

La invitación es a no reposar jamás en los sentidos cristalizados de las palabras (sobre lo que una cosa sea o deba ser), a liberarlas de todo lo que captura su uso y su sentido, a habitar los conceptos más allá de los intentos de definirlos, para encarnarlos en las prácticas cotidianas en la escuela e insuflarles el contenido de nuestras experiencias vitales. Esperamos que este artículo haya contribuido a este cometido en relación a pensar la promoción en la escuela, porque estamos de acuerdo con Marina Garcés cuando sostiene que “las palabras sólo tienen sentido cuando hablan de aquello que nos importa” (2016, p. 12).

FUENTES

DGCyE (2020). Documento n° 11/2020. A*portes para el trabajo de las y los maestros bibliotecarios en la escuela primaria. Desafíos y posibilidades en torno a la formación de lectores.* http://buenosairesconvos.abc.gov.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Documento%20N%C2%B0%2011%20Aportes%20para%20el%20trabajo%20de%20las%20y%20los%20maestras%20biblotecarias%20en%20la%20escuela%20primaria.pdf

Zuleta, E. (1980, 21 de noviembre). *Discurso de aceptación del Doctorado Honoris Causa otorgado por la Universidad del Valle,* Universidad del Valle, Cali, Colombia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbate, F. (2013). La promoción de la lectura. *Voces en el fénix*, 29, 114-122. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3234

Alvarado, M. (2013). Sin libros, no se aprende. En *Escritura e invención en la escuela* (pp. 238-246). Fondo de Cultura Económica.

Bajour, C. (2010). Los ruidos del hacer. *Imaginaria. Revista quincenal de Literatura infantil y juvenil, 268*. https://imaginaria.com.ar/2010/04/los-ruidos-del-hacer/

Bajour, C. (2014). ¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela? En Oír entre líneas. *El valor de la escucha en las prácticas de lectura* (pp.71-76). El Hacedor.

Barthes, R. (2013). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura.* Paidós.

Carranza, M. (2007). A*lgunas ideas sobre la selección de textos literarios. Imaginaria. Revista quincenal de Literatura infantil y juvenil,* 202. http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm

Castrillón. S. (2020). *Criticar un río es construir un puente: la lectura y las bibliotecas como instrumentos de transformación social*. Biblioteca Nacional del Perú. Asociación Tarea Gráfica.

Castrillón, S. (2012). Biblioteca escolar: ¿Un modelo legitimista o una propuesta transformadora? En *La biblioteca escolar* (pp.7-24). Asolectura/Babel.

Castrillón Zapata, S. (1986). "Algunas consideraciones sobre la lectura". *Revista Interamericana de Bibliotecología,* 9(2), 47-71. https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/329295

Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación.* Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica.

Garcés, M. (2016). El deseo y la dificultad. *En Fuera de clase*. *Textos de filosofía de guerrilla*. (pp.21-22). Galaxia Gutenberg.

Mendoza Fillola, A. (2008). "El intertexto lector". En *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Alicante http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

Montes, G. (2017). Elogio de la perplejidad. En *Buscar indicios, construir sentidos* (pp. 15-48). Babel.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2012). La literatura, parte integrante del arte de habitar. En T. Colomer & M. Fittipaldi (coords), *La literatura que acoge: inmigraión y lectura de álbumes*. (263-280). Banco del Libro–GRETEL.

Privat, J. M. (2001). Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1, 47-63.

Purvis, G. (2021). Algunas consideraciones sobre la biblioteca en la escuela. 12n*tes*, 54, 10-21 https://12ntes.com.ar/descargar-revista/la-biblioteca-escolar/

Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. http://catedraestanislao.univalle.edu.co/SobreLectura.pdf

Paola Davico
Coordinadora del Plan Provincial de Lecturas y Escrituras (PPLyE, DGCyE)

Escuelas, territorios de las lecturas y escrituras.

Articulaciones necesarias

–

RESUMEN
Las prácticas sociales de lecturas, escrituras y oralidad se desarrollan a lo largo de toda la escolaridad en diálogo con el entorno social de las y los estudiantes. La articulación entre el Plan Provincial de Lecturas y Escrituras y el CENDIE forma parte de las alianzas estratégicas de dispositivos provinciales en pos de garantizar el acceso a la formación de una ciudadanía lectora y escritora.

Palabras clave: Lecturas, Escrituras, Inclusión, Articulación, Escuelas.

Frente a las desigualdades históricas de nuestros países, los planes y programas de lecturas extendidos en Iberoamérica, y en nuestro país, a todas las provincias, dan cuenta de la necesidad de aunar esfuerzos para que "la lectura sea un instrumento real para la inclusión social y un factor básico para el desarrollo social, cultural y económico" de los habitantes de una sociedad democrática (Planes Nacionales en Iberoamérica, 2017).

Especialmente en el contexto mundial actual, se hace imperioso asistir y acompañarnos en esta tarea para que la escuela sea el lugar donde las oportunidades se igualen y se democratice el acceso a la información y a la literatura como espacio para la creación de multiplicidad de sentidos, porque "cuando hablamos de lectura hablamos de lectores" (Montes, 2007), hablamos del ingreso a la cultura propia y al conocimiento de otras más lejanas. Para alcanzar estos objetivos, es clave la articulación de políticas educativas que contemplen las variables que intervienen en la vida de los ciudadanos en formación: el acceso material tanto a libros de calidad (lo que implica su selección y distribución), como a dispositivos para la

Davico, P. (2021). Escuelas, territorios de las lecturas y escrituras.
Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 1(1), 60-63.

educación en entornos virtuales; la investigación educativa; los agentes del Estado responsables de ellas; y los contextos sociales y culturales en que se lleva a cabo la praxis educativa.

En esta construcción colectiva, cada eslabón de la cadena cuenta a la hora de formar lectoras y lectores capaces de construir caminos de autonomía lectora. Esto implica, que elijan seguir leyendo más allá de la escuela, que descubran su capacidad de extrañarse, de discutir o encontrarse frente a un texto; de construir comunidad compartiendo lecturas, descubriendo tramas y conexiones, y trazando paulatinamente itinerarios propios.

Esa autonomía lectora será la misma que les abra las puertas a la escritura, a la posibilidad de inscribir sus voces en el texto comunitario. En palabras de Montes: “Cada persona, desde que nace, ‘lee’ el mundo, infatigablemente busca sentidos. Y, del mismo modo, si le dan la ocasión, también puede ‘escribir’, o ‘inscribir’ en palabras, ese mundo que ha leído. Puede contarlo” (2007). En definitiva, lectores que sean capaces de escribir textos (no necesariamente literarios) y valerse de la escritura como una herramienta para la organización del pensamiento y su expresión.

Entonces, si pensamos la escuela, volviendo a las palabras de Graciela Montes como “la gran ocasión” (2007), o como “la última oportunidad” (Cabal, 2001), se deben pensar estrategias tendientes a generar experiencias fundantes asociadas a la lectura y la escritura sostenidas en el tiempo; verdaderas experiencias estéticas, progresivas y variadas, a lo largo de toda la trayectoria educativa. Para que esto acontezca, se debe pensar la escolaridad como un tiempo único: ese tiempo que no será devuelto. Con lo cual, estas experiencias no pueden, ni deben, ser aisladas: son esenciales las políticas públicas, las y los docentes, las bibliotecarias y los bibliotecarios y los equipos directivos en diálogo, en formación constante, que planifiquen y pongan en marcha proyectos, considerando continuidades en el tiempo y el espacio. “Leer implica compartir espacios, construir pensamientos y aumentar los aprendizajes y motivaciones educativas, y esto no es un proceso individual sino colectivo” (Soler, 2003).

En el marco de política integral de lecturas y escrituras, la DGCyE despliega dispositivos situados que trazan líneas de trabajo conjuntas a partir de los diseños curriculares provinciales. El Plan Provincial de Lecturas y Escrituras (PPLyE), dependiente de la Subsecretaría de Educación, es un programa que articula acciones de manera transversal con las direcciones de nivel del sistema educativo provincial, con otros programas y modalidades, con

otras áreas de la DGCYE y con el Plan Nacional de Lecturas. En este marco, para el PPLyE, una de las líneas estratégicas para el fortalecimiento del rol pedagógico de las y los mediadores de lecturas y escrituras, es el trabajo en articulación con el CENDIE. La presencia de las Bibliotecarias y los Bibliotecarios Referentes del CENDIE en cada región garantiza el alcance territorial de las acciones. Con ellas y ellos se diseñan las estrategias de llegada, se detectan demandas y necesidades, así como también, se evalúa la recepción e implementación de las propuestas. Todo esto redunda en información que permite mejorar, redireccionar y corregir lo que se presente como necesario. Coincidiendo con el balance de gestión de este año que culmina, desde el PPLyE, damos cuenta de que, durante el 2021 en articulación con el CENDIE, se realizaron capacitaciones de entre dos y tres jornadas cada una, en once regiones educativas; se implementó un proyecto de Comunidad de Lectores de novela en Primer Ciclo (que incluyó instancias de formación, seguimiento y cierre) en tres regiones con llegada directa a 800 estudiantes; y se realizaron dos conversatorios con alcance provincial en otras dos regiones. Este trabajo articulado se tradujo en acciones concretas en cincuenta distritos.

Estos datos nos resultan auspiciosos y nos alientan a seguir proyectando articulaciones para el ciclo 2022, con el objetivo de profundizar y dar continuidad a lo realizado, y sobre todo, de alcanzar a otras comunidades, asumiendo nuevos desafíos que contribuyan a garantizar a nuestras y nuestros estudiantes el derecho a la lectura y la escritura.

FUENTES

CERLALC. (2017). *Planes de lectura en Iberoamérica 2017. Objetivos, logros y dificultades*. UNESCO. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/11/PUBLICACIONES_CERLALC_Planes_lectura_Iberoamerica_2017_07_12_17.pdf

XIII *Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno*. (2003, 14-15 de noviembre). Declaración de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. http://www.iin.oea.org/DECLARACIONES/declaraciones_XIII_Cumbre%20Iberoamericana.htm

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabal, G. (2001). *La emoción más antigua*. Sudamericana.

Cabrejo Parra, E. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños.* Fondo de Cultura Económica.

Flecha, R., Soler, M. & Valls, R. (2008). Lectura dialógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a04.htm

Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura.* Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf

Gustavo Bombini
Dirección Provincial de Educación Superior (DGCyE)

Algunas ideas en torno al desarrollo de las "Bibliotecas Pedagógicas" de Institutos de Formación Docente y Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE)

—

RESUMEN

Se presentan en este artículo los lineamientos del proyecto integrado de bibliotecas pedagógicas de la formación docente de la provincia de Buenos Aires que forman parte de las políticas desarrolladas por la Dirección Provincial de Educación Superior. Se describen líneas de acción a ser desarrolladas.

Palabras clave: Bibliotecas pedagógicas, Proyecto integrado, Formación docente, Biblioteca Digital.

Las bibliotecas se constituyen como espacios clave en relación con la organización y la difusión del conocimiento en todo tipo de formas materiales, dispositivos y tecnologías que incluyen y a la vez exceden a los materiales impresos. Las bibliotecas de las instituciones educativas adquieren características y modos de funcionamiento propios de la tarea pedagógica a la vez que se constituyen en espacios de producción y difusión cultural en sentido amplio.

Aquellas bibliotecas que forman parte de las instituciones de formación docente inicial y permanente responden a necesidades y funciones específicas que acaso podrían rastrearse en una tradición forjada desde los tiempos fundacionales del normalismo, cuando se discutían y ponían de relieve los valores formativos de las bibliotecas y museos pedagógicos,

Bombini, G. (2021). Algunas ideas en torno al desarrollo de las "Bibliotecas Pedagógicas" de Institutos de Formación Docente y Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE). *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 64-70.

los gabinetes con materiales de distintas disciplinas junto con los criterios arquitectónicos a seguir a la hora de decidir la ubicación dentro de los edificios escolares de estos espacios. De hecho, es de esos tiempos fundacionales la denominación “biblioteca pedagógica”, la que continúa activa en los modos en que muchos Institutos de Formación Docente y muchos ámbitos para la formación permanente llaman a aquellos espacios donde es posible encontrar libros, revistas, producciones normativas y curriculares oficiales pero también computadoras, mapas, láminas, instrumentos para las clases de geometría entre otros materiales educativos. En el caso puntual de la provincia de Buenos Aires, la paulatina institucionalización de la formación de docentes en ejercicio de su profesión fue acompañada por la apertura de bibliotecas pedagógicas distritales que, a partir del año 1967, se integraron a los recientemente creados Centros de Investigaciones Educacionales, los actuales CIIE. Además de posibilitar el acceso a bibliografía actualizada, estas bibliotecas alojan desde entonces distintas iniciativas de extensión cultural como la realización de conciertos, exposiciones de arte, concursos literarios, presentación de libros, ciclos de charlas y debates, entre otras actividades que a lo largo de los años las constituyeron como verdaderos centros de producción y difusión cultural en todo el territorio provincial.

Estas “Bibliotecas Pedagógicas” de los Institutos de Formación Docente y de los CIIE albergan un caudal significativo de información, de fuentes de lectura y consulta y son responsables y generadoras de acciones que van acompañando procesos de formación inicial y permanentes de docentes y futuros docentes de la provincia de Buenos Aires. En este sentido podríamos afirmar que las Bibliotecas pedagógicas han sido para del desarrollo histórico de los distintos proyectos de política educativa en general y de políticas de formación docente inicial y permanente en particular. De este modo, los criterios de organización, las decisiones sobre adquisiciones para la actualización de acervos de materiales impresos y otros tipos de materiales y, además, las intervenciones de gestión para la promoción y la participación activa llevadas adelante por los responsables de estos espacios (directores, coordinadores, bibliotecarios, jefes de medios, entre otros), dan cuenta y dialogan con las orientaciones de la formación docente en cada momento histórico.

Si parece evidente que el contenido principal de estos espacios entendidos en un primero momento como “centros de recursos” es estar al

servicio del trabajo en la práctica docente, resulta necesario resaltar en el marco de este proyecto –y retomando aquellos sentidos fundacionales de las Bibliotecas Pedagógicas del normalismo– que la formación docente inicial y permanente reconoce también dimensiones que tienen que ver con la concepción del docente como trabajador de la educación, como ciudadano en ejercicio de sus derechos y comprometido con la tarea que asume en el marco del sistema educativo estatal y también como sujeto que participa de manera activa en la cultura de su tiempo. De este modo, el catálogo de una Biblioteca Pedagógica habrá de incorporar colecciones, selecciones, archivos que exceden lo exclusivamente didáctico para incluir las más diversas materias y campos del conocimiento: historia, sociología, psicología, ciencias naturales, ciencias del lenguaje, ciencias políticas, las distintas artes, literatura y los variados campos y subcampos de la pedagogía y la educación; diversidad que –como veremos– se verá potenciada con distintas acciones de articulación, intercambio y trabajo en red con otras bibliotecas y espacio de producción y circulación de materiales.

INICIOS

Resulta necesario atender al hecho de que este proyecto que se inició en 2021, se desarrolla luego de un año atravesado por las restricciones que impusieron las políticas sanitarias generadas a causa del COVID-19, en el que se desarrollaron las más variadas y creativas maneras de resolver la continuidad pedagógica, lo que dio lugar a la toma de un conjunto de decisiones, reformulaciones, adaptaciones en los modos de poner a disposición de las comunidades de estudiantes, de formadoras y formadores y de docentes en formación permanente, aquellos materiales que conforman las Bibliotecas Pedagógicas de Institutos y CIIE.[1] Los más diversos modos en que estudiantes, formadoras y formadores y docentes en actividad transitaron el impredecible año 2020, se configuran como ricos antecedentes para la construcción y la ejecución de una política

[1] El equipo que lleva adelante esta línea de acción está conformado por Paula Tártara y Analía Juiz (por formación inicial), Anna Lúpori (por formación permanente), Liza Batistuzzi (especialista en lectura), Fabián Ledesma (bibliotecario y especialista en TIC).

para las Bibliotecas Pedagógicas a desarrollarse durante el año 2021 asumiendo la continuidad de la situación de aislamiento social impuesta por las políticas sanitarias.

Pero más allá del inicio en esta particular coyuntura, las Bibliotecas Pedagógicas han de ser objeto de una política propiciada desde la Dirección Provincial de Educación Superior, desde este año 2021 en adelante.

Se trata de la puesta en marcha e implementación de una serie de actividades tendientes a la construcción de una agenda de trabajo común para las Bibliotecas Pedagógicas de Institutos y de CIIES jerarquizando sus lugares protagónicos en el desarrollo de las políticas de formación docente provinciales.

Proyectos de gestión de materiales y recursos para su consulta y lectura por parte de estudiantes, formadoras, formadores y docentes en actividad, articulaciones con distintas instituciones, enriquecimiento de los saberes técnicos específicos son algunos trazos generales de un proyecto cuya agenda de trabajo será móvil y atenta a las problemáticas y demandas que surjan del colectivo de bibliotecarias y bibliotecarios participando de sus líneas de acción.

LÓGICA DE ARTICULACIONES

El proyecto establece la articulación entre formación inicial y formación permanente de modo tal que el desafío de la adecuación para el acceso a la información tanto en el singular contexto de la pandemia como en un tiempo posterior se convierta, a la vez, en una oportunidad para el trabajo compartido entre bibliotecarias y bibliotecarios y otros actores de ambas instituciones de formación.

A partir del trabajo integrado entre formación inicial y formación permanente se propondrán otras articulaciones en tanto lógica de trabajo que supone la diferenciación de distintos ámbitos e instituciones según la diversidad de sus propuestas y la derivación y el necesario trabajo en red para garantizar el acceso de diversidad de materiales, de distinta procedencia y que darán lugar a diferentes prácticas.

Esta lógica de articulaciones, diferenciaciones, derivaciones, trabajo-en-red propiciará el encuentro con otras áreas de la propia Dirección General de Cultura y Educación de la provincia relacionadas con la lectura y la

escritura como son el CENDIE, la editorial de la provincia de Buenos Aires y la red de 480 bibliotecas populares de la provincia que dependen del área de cultura, en las que se desarrollan acciones referidas a la promoción de la lectura y de la que también dependen la Biblioteca Central de La Plata y la Biblioteca Braille y Parlante de la Provincia de Buenos Aires. De este modo, será posible imaginar diálogos productivos tanto con archivos de gran riqueza pedagógica y cultural como también con sectores de la comunidad que encuentran en las bibliotecas populares un ámbito propicio para el desarrollo de sus relaciones con los más diversos campos de las ciencias y las artes.

Un tercer campo de articulaciones propiciará un acercamiento a espacios de formación del Nivel Superior universitario, estableciendo vínculos con las universidades nacionales que tienen sede en territorio bonaerense y que son instituciones que desarrollan tareas de formación docente, de investigación y de extensión universitaria, cuyas bibliotecas y editoriales se constituyen como espacios clave en la producción y distribución del conocimiento. Junto con éstas otros organismos estatales como los municipios de la provincia y otros organismos locales, la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, la Biblioteca Nacional “Mariano Moreno”, el portal Educ.ar, los canales Encuentro y Pakapaka y otros espacios como el Repositorio de recursos didácticos y audiovisuales de la Comisión Provincial de la Memoria, el CEDINCI, el Centro de Documentación en cultura de la infancia “La nube”, el repositorio digital de CLACSO; así como también instituciones públicas y otros organismos de otros países de la región latinoamericana y España.

De este modo, equipos mixtos de trabajo integrados por directivos, docentes y bibliotecarios de los ciento ochenta Institutos de Formación y de los ciento treinta y cinco CIIE de la provincia podrán diseñar y compartir proyectos de selección de materiales digitales como producto de las articulaciones interinstitucionales planteadas de acuerdo con criterios basados en las necesidades de cada comunidad de formación. No se trata inicialmente de desarrollar una biblioteca pedagógica virtual bonaerense sino que desde sus prácticas profesionales bibliotecarios y otros agentes realizarán un trabajo de detección y selección de materiales que pondrán a disposición de sus lectoras-lectores, usuarias y usuarios y que la vez sumarán a la red local, regional y provincial para el enriquecimiento de cada una de estas instancias.

ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN

De manera complementaria, y para el logro de una política que reconozca su impacto, el segundo componente del proyecto consistirá en el desarrollo y ejecución de acciones de mediación para lograr el encuentro entre los materiales seleccionados y sus posibles usuarias y usuarios que han de ser interpeladas e interpelados y convocadas y convocados a partir de poner a su disposición aquellos materiales necesarios para desarrollo de los procesos de la formación docente inicial y permanente.

Conferencias, paneles, presentaciones de libros, entrevistas públicas, talleres, mesas de trabajo, ateneos, foros de discusión, entre otros, serán algunos de los dispositivos que podrán desarrollarse de manera remota en los que habrán de involucrarse como gestores y como participantes, responsables de las instituciones mencionadas, formadores y estudiantes.

En este sentido, se privilegiarían acciones que favorezcan el desarrollo de estudiantes de los primeros años de las carreras de profesorado así como también los docentes principiantes que se han incorporado o se incorporarán en el campo de la docencia en el particular contexto de la pandemia.

La totalidad de los proyectos que se presenten se alojará en una web específica de la Dirección General de Cultura y Educación que se convertirá en un repositorio digital rico en referencias bibliográficas que podrá ser consultado y recuperado por el conjunto de estudiantes, formadoras y formadores y miembros de la comunidad escolar.

LÍNEAS DE ACCIÓN

Como inicio de acciones que se comienzan a desarrollar durante el año 2021, enumeramos las siguientes:

Voces de las bibliotecas: Jornadas y mesas de trabajo regionales con participación de bibliotecarias y bibliotecarios de Institutos de Formación Docente y de CIIE para la visibilización y el diagnóstico de las líneas de acción de las bibliotecas en perspectiva histórica y en relación con el contexto de pandemia. Relatos de experiencias relevantes.

Cartografías digitales: Mesas de trabajo para la elaboración de proyectos colaborativos entre bibliotecas de Institutos y de CIIE de una misma jurisdicción o de una misma región para la creación de Bibliotecas Digitales

organizadas en relación con las orientaciones de la formación docente inicial y continua y de los problemas de la enseñanza, con acompañamiento del equipo técnico del proyecto.

Encuentros posibles: Jornadas de encuentro con especialistas en temas de organización de bibliotecas digitales, prácticas de lectura y escritura digitales, *copyleft*, derechos de publicación en entornos digitales y con referentes de distintas editoriales y organismos que disponen de publicaciones digitales de acceso libre: editoriales universitarias, organismos gubernamentales de distintos niveles –internacionales, nacionales, provinciales, municipales–, organismos de investigación oficiales y privados (FLACSO, CLACSO), centros de documentación (Comisión de la Memoria, CEDINCI, La Nube), archivos históricos, y otros espacios de documentación digital (AHIRA), entre otros.

La biblioteca, domicilio de la lectura: Talleres de lectura virtuales compartidos entre grupos de bibliotecarios y CIIE y de bibliotecas populares en torno a autores, temáticas, etc. Conversaciones y paneles con escritores, especialistas en divulgación científica y otros actores culturales. Eventos digitales de narración y lectura en voz alta con narradores profesionales.

Recorridos de lectura: ateneos de selección y lectura de materiales digitales dirigidos a estudiantes de la formación inicial (en especial de los primeros años) y a participantes de acciones de formación permanente (en especial a docentes principiantes), en los que se discutirán fuentes posibles y criterios de selección, usos de los materiales, evaluaciones de su repercusión.

Estas líneas de acción iniciales pretenden dar cuenta de manera embrionaria de una política en expansión que tienda a definir cada vez con mayor precisión y riqueza el rol institucional de las Bibliotecas Pedagógicas dentro de las instituciones de formación de las que son parte. Que, a la vez, aborden la cuestión de las relaciones con el conocimiento, con fuentes de información en distintos soportes, con la cultura escrita en general atendiendo a los modos en que los sujetos formadores, de la formación y en formación se vinculan con ellas. Y que también enriquezcan las experiencias de los distintos protagonistas de las prácticas en clave pedagógico-didáctica, institucional, destacando la potencia de la biblioteca, pero también cultural y política: formadores, estudiantes, docentes como parte de un colectivo que encuentra en el espacio de esa biblioteca, un lugar que pasaba desapercibido, el mejor domicilio para las más estimulantes experiencias intelectuales y pedagógicas.

José Bustamante Vismara
CONICET-Universidad Nacional de Mar del Plata

Susana Beatriz Suárez
Universidad Nacional de Mar del Plata

Un proyecto, tres caminos y una agenda abierta

Puesta en valor de Archivos Históricos Escolares

–

RESUMEN

El artículo pretende llamar a la reflexión y a la acción sobre el potencial que presenta el patrimonio documental de las instituciones educativas. Describe el trabajo de relevamiento y puesta en valor de archivos escolares que desarrollamos desde un equipo de Extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata en vinculación con diferentes instituciones educativas de la ciudad. Se da cuenta de tres intervenciones que se realizaron a partir del año 2014 desde la mirada de salvaguarda del patrimonio cultural y documental de las escuelas, priorizando la conservación de la materialidad de los documentos para que puedan ser utilizados como fuentes de investigación, como resguardo de la memoria institucional del establecimiento y para garantía en el ejercicio de los derechos ciudadanos.

Palabras clave: Patrimonio documental, Patrimonio cultural, Archivos escolares, Instituciones educativas, Práctica pedagógica.

INTRODUCCIÓN

¿Dónde comienza la historia? De pronto, algún secretario o alguna directora dentro de una escuela advierte la pila de papeles que se ha juntado sobre una silla. Al tiempo esa documentación es traslada a otro sitio que, al menos, no entorpezca el paso. Las urgencias y la dinámica de recambio del personal hacen el resto.

El patrimonio documental de cada institución educativa brinda una

Bustamante Vismara, J., & Suárez, S. B. (2021). Un proyecto, tres caminos y una agenda abierta. Puesta en valor de Archivos Históricos Escolares. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 71-81.

oportunidad para investigar y conocer su cultura escolar a lo largo de su devenir histórico: los saberes y disciplinas escolares, la materialidad de las escuelas, las decisiones y la política administrativa del cotidiano escolar, las prácticas de enseñanza y los registros de aprendizaje, las huellas pertenecientes a culturas magisteriales, juveniles o infantiles, entre muchas otras (Hernández Olivera, 1998, p. 144). Estas particularidades propias de los documentos del ámbito escolar, se complementan con las funciones sociales que poseen los archivos: el ámbito de resguardo de documentos originales y seriados ligados a una actividad humana o institución. Y de la accesibilidad a la consulta y preservación del fondo deviene el uso y la puesta en valor.

Atender y reconocer la riqueza de estos acervos nos ha servido para involucrarnos en proyectos relacionados al asunto.[1] La iniciativa no es nueva, ni pretende ser original. Ya hacia la década de 1930 Julio Sánchez López –un educador español– alentaba, en un artículo publicado en *El Monitor de la Educación*, la vinculación entre el archivo escolar y la escuela activa. Entre otras cosas, se preguntaba el autor cómo puede intervenir un archivo y ser fuente de recursos en la propuesta pedagógica de los ciclos educativos (Sánchez López, 1932, p. 59). Y si bien su formulación mezcla elementos propios de la museografía y con archivología, así como tiene un tono un tanto prescriptivo y voluntarista, son valiosos, al menos, algunos detalles de su propuesta. Pone en valor la posibilidad de co-construir patrimonio junto a la comunidad educativa. Así, por ejemplo, señala que la cartera de cualquier alumno contiene una cantidad de objetos –hebillas, recortes, tuercas, etcétera– que constituirían la "razón verdadera del archivo". Estos no son valiosos desde el "momento que interesan a la infancia". En algún sentido, se trata de un reconocimiento de las funciones sociales del archivo, enfatizando su potencial uso pedagógico en la escuela a través del estudio y observación de objetos.

Esa iniciativa, sin caer en saco roto, no ha logrado un impulso generalizado y sostenido. La legislación de la provincia de Buenos Aires de distintos niveles de la educación de gestión pública y privada detallan en forma clara los responsables–secretarios, directivos– y tiempos de guarda de distinta documentación; pero las urgencias de lo cotidiano llevan por caminos

[1] Para acceder a información actualizada de las intervenciones que venimos realizando puede consultarse: https://escuelaconarchivo.wordpress.com/

que hacen del “archivo acumulado” una realidad palpable en diferentes instituciones educativas. A raíz de ello, en la ciudad de Mar del Plata hemos conformado hacia el año 2014 un grupo interdisciplinario que busca intervenir en procesos de puesta en valor de archivos históricos escolares. Profesionales y estudiantes de grado del campo de la bibliotecología, la conservación, la historia que, junto a comunidades educativas, nos hemos involucrados en definir el asunto como un problema y, en la medida de lo posible, intervenir.[2]

¿DÓNDE ESTÁN LOS ARCHIVOS HISTÓRICOS ESCOLARES?

No hace falta que una escuela tenga cien años para que inicie procesos de puesta en valor patrimonial. De hecho, el *Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires*, dentro del apartado “Infraestructura y Equipamiento”, tiene un capítulo referido al Patrimonio donde –más allá de la documentación o los legajos de guarda permanente– se indican generalidades sobre la responsabilidad de la conservación del patrimonio “material e inmaterial (simbólico-cultural)” (art. 281), pero también se afirma (en el art. 287) la posibilidad de que algunos establecimientos contarán con “Museo escolar/ Archivo histórico”. Más detalles sobre el tema se señalan en el capítulo referente a los Proyectos Institucionales. Allí se diferencia al museo escolar del archivo histórico y, acerca de este último se señala –entre los artículos 186 y 189– que este acervo estaría conformado por la documentación existente en el área administrativa de la escuela, una vez que se haya cumplido el tiempo de guarda prescripto reglamentariamente. Sobre ese material se llevaría adelante una selección y se deberían ajustar las políticas de clasificación y conservación con las directrices del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires “Dr. Ricardo Levene”. Además se explicita la posibilidad de incluir en el Proyecto Institucional las pautas para la utilización de este material con propósitos didácticos en procesos de enseñanza y de aprendizaje. Y se deja abierta la eventualidad para que estos acervos sean consultados por investigadores o público en general.

[2] En un artículo muy sugerente Yamila Balbuena y Mariana Nazar (2010) han reflexionado sobre las tensiones derivadas de las intervenciones que investigadores sociales hacen en la archivología.

No obstante estas disposiciones, en la provincia de Buenos Aires hay menos proyectos de esta naturaleza que los deseados. No tenemos una cartografía acabada del panorama en la materia,[3] pero la impresión que se tiene del asunto desde el sudeste de la provincia nos habla de un menguado conjunto de iniciativas en la materia.

Tal como planteamos párrafos atrás, trabajando con un equipo interdisciplinario hemos estamos involucrados en procesos de patrimonialización[4] ligados a tres instituciones de la ciudad de Mar del Plata. Compartimos a continuación algunas imágenes de estas intervenciones.

PRIMER RECORRIDO, ESCUELA AMUYEN

En la escuela Amuyen, gestionada por la Cooperativa de Servicios Educativos "Tierra Nueva", dimos nuestros primeros pasos involucrándonos en procesos de patrimonialización ligados a la creación de un Archivo Histórico Escolar. La institución fue fundada en 1986 y, al celebrarse el 30° aniversario de la escuela, se encontró una situación propicia para poner en marcha un proyecto de esta naturaleza. Se sustentó en tres dimensiones: a) la puesta en valor del archivo en sí con un enfoque archivístico e histórico; b) la vinculación entre la escuela media y la universidad pública, columna vertebral de la extensión universitaria; y c) la implementación de un dispositivo de intervención pedagógica para la enseñanza y la construcción de la historia reciente.

Este proyecto fue el que nos abrió el camino en el ámbito de las escuelas y los archivos, además nos aportó conocimientos sobre la gestión de las instituciones educativas, el acercamiento e interacción con el cuerpo docente y la posibilidad entender *in situ*, la trama que se teje entre el documento de archivo,la historia de la institución y su materialidad para una propuesta pedagógica.

[3] Siendo optimistas, cabría esperar que esto se encuentre en proceso de organización ya sea a nivel provincial, con la Red Provincial de Archivos, o bien desde la jurisdiccional nacional a través del Sistema Nacional de Documentación Histórica puesto en marcha por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación conjuntamente con el Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología.

[4] Jean Davallon (2014) ofrece un acercamiento al tema del patrimonio desplazando el foco del interés (ya no centrando en determinar qué es o no patrimonio material o inmaterial), y destacando las relaciones desenvueltas en procesos de patrimonialización.

Hacia fines del año 2021 ese acervo no está en las condiciones que conoció: en febrero del 2019 un caño de agua que pasaba por encima del repositorio mojó parte de la documentación. Y al filo del inicio del ASPO por el COVID-19 se realizaron algunas acciones de salvaguarda. Será tarea para el futuro evaluar las condiciones en que quedó el material.



Figura 1. Parte del cuarto donde se encuentran las cajas del archivo tal como habían quedado dispuestas en el año 2018 en la escuela Amuyen.

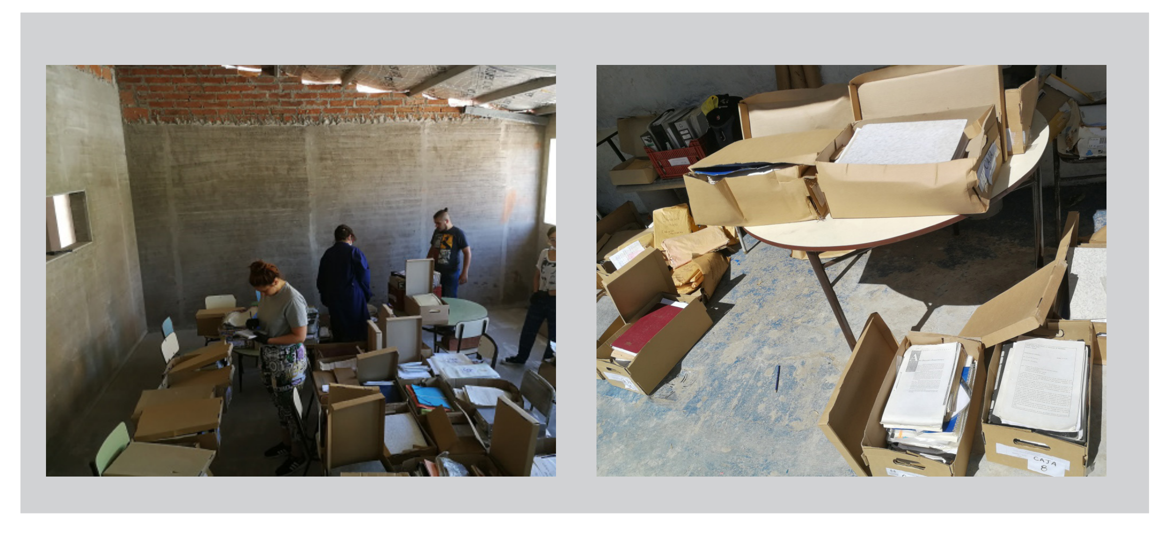


Figura 2 y 3.
Intervención realizada tras la rotura de un caño de agua sobre el depósito del archivo en febrero de 2019 en la escuela Amuyen.

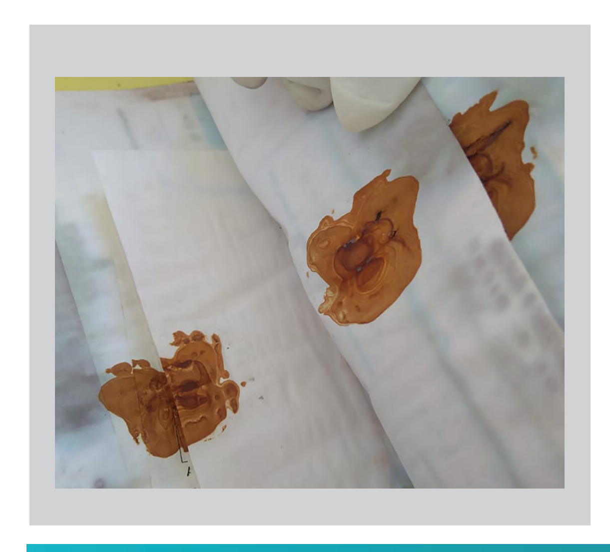


Figura 4. Daño provocado en el papel por el efecto del agua sobre los elementos metálicos en la escuela Amuyen.

SEGUNDA INTERVENCIÓN, ESCUELA YUMBEL

En la escuela Yumbel intervenimos durante un breve lapso de tiempo hacia el año 2017 y 2018. Se trata de una institución educativa ligada a una mutual de trabajadores municipales (Obra Asistencial Mutual de Mar del Plata). Tiene Nivel Inicial, Primario y Secundario. Funciona desde finales de la década de 1980, pero el "archivo acumulado" era muy escueto. Distintas razones explicaban tal situación; entre ellas se destacaba la reiterada referencia a la quiebra financiera que tuvo la mutual a principios de la década del 2000, pero también cobra sentido la dificultad derivada de una institución que dependía de una mutual a cuyas sedes no pudimos acceder.

En virtud de tal situación, el trabajo de nuestro equipo se orientó a la sucinta descripción del fondo documental (cuyas fechas extremas iban desde mediados de la década del 2000 al presente) y nos concentramos en la realización de entrevistas a diferentes agentes de la institución. Este aporte entendemos que será significativo al momento de continuar con las tareas de puesta en valor patrimonio.

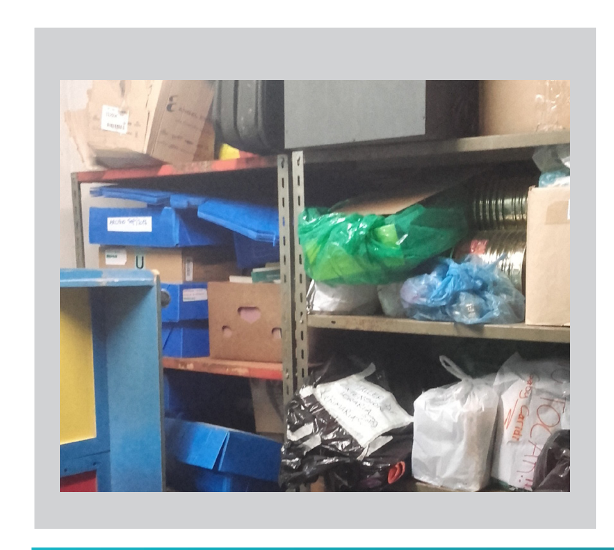


Figura 6. Área de almacenamiento de documentación en la escuela Yumbel.

PROYECTO ACTUAL, ESCUELAS MANUEL BELGRANO Y MARIANO MORENO

A mediados del 2018 emprendimos un nuevo desafío. Nos comprometimos en colaborar con la puesta en valor del patrimonio documental resguardado en el complejo institucional que comparten las Escuelas de Enseñanza Secundaria (EES) Manuel Belgrano n° 24 y Mariano Moreno n° 22. Estas tienen sus actividades en un edificio de la ciudad de Mar del Plata ubicado en la calle Bartolomé Mitre n° 2574 casi esquina Alberti. Mientras que la ESS Moreno fue originalmente puesta en marcha en 1919 y funciona de mañana; la ESS Belgrano fue inaugurada como colegio nacional comercial hacia 1940 y funciona en turno tarde y vespertino.

El “archivo acumulado” tiene un volumen mayúsculo. Para afrontar el desafío recibimos asesoramiento de especialistas del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires[5] y, antes de avanzar en la intervención, trazamos un informe técnico (Bustamante Vismara y otros, 2019) que socializamos con miembros de la comunidad educativa a fines del 2019. Al inicio del 2020 todo debió frenar en virtud del COVID-19.

[5] En noviembre de 2019 visitaron el colegio las especialistas en archivística y conservación, Claudia Langhain y Carolina Bergaglio del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.





Figura 7 y 8.
Resultado de jornadas de trabajo y disposición de la documentación en el sótano de la escuela donde se encuentra uno de los espacios de almacenamiento de los documentos en la EES n° 22 y n° 24.





Figura 9 y 10.
Visita de las especialistas en archivística y conservación, Claudia Langhain y Carolina Bergaglio del AHPBA. Recorrida por el cuarto de almacenamiento que se encuentra en la biblioteca de la institución y la reunión de cierre de jornada.



Figura 11 y 12.
Disposición de los documentos en un cuarto que se encuentra dentro de la biblioteca. documentos en la EES 22 y 24.

NOTAR LA URGENCIA DEL PASADO

En el breve recorrido compartido, el lector habrá advertido que el equipo ha buscado vincularse con escuelas con diverso tipo de administración: una escuela de gestión cooperativista, otra ligada a una mutual y actualmente en el centro de la actividad estamos involucrados con escuelas públicas y centenarias, tales como la Mariano Moreno y la Manuel Belgrano.

Partimos con la convicción acerca de la potencialidad e importancia de los procesos de puesta en valor de archivos escolares. Pero reconocemos que las actividades que llevamos adelante se limitan a determinados horizontes.

El vínculo entre proyectos de esta naturaleza y el Estado es menos firme de lo anhelado. Hacia la primera década del siglo XXI, desde el Centro de Documentación e Información Educativa se estuvo trabajando notablemente con archivos históricos escolares de la provincia Buenos Aires.[6] Mientras que desde la Nación, el programa Memoria e Historia de la Educación Argentina apuntaba en un sentido similar, ¿qué sucedió con ello? ¿Se sostuvo? Entendemos que lo entonces proyectado ha tenido

[6] Hay un desactualizado sitio de internet que conserva valiosas referencias a trabajos llevado adelante hacia el año 2009: https://sites.google.com/site/archivoshistoricosescolares/Home

menos firmeza de la esperada. Y por tal motivo, consideramos que resulta clave, en los procesos de patrimonialización afrontados, apoyar a las comunidades educativas que se comprometen en el asunto. Luego sí, anhelar que llegue algún apoyo estatal o corporativo.

Notar la urgencia del pasado y abrir archivos; realizar actividades que permitan advertir el valor de recursos que, sin la conservación adecuada, se deprecian. Sin respaldo institucional no hay posibilidad para generar políticas de guarda y conservación como las anheladas. Sin políticas que fortalezcan el profesionalismo y la disponibilidad de recursos para las tareas ligadas al resguardo patrimonial, el voluntarismo solo alcanza un limitado y algo frustrante horizonte. Como ha señalado María Luz Ayuso, una de las responsables del archivo histórico de la Escuela Normal n° 2 "Mariano Acosta" de CABA, los edificios escolares no están pensados como ámbitos idóneos para el resguardo de documentación. Los espacios y lugares donde la documentación va siendo reunida colisionan con las funciones y la tipología arquitectónica con que se pensaron los edificios escolares. En adición a ello, lo ideal sería que profesionales abocados a la gestión documental estuvieran al frente de estos proyectos (con determinada dedicación y recursos materiales para llevar adelante la tarea, que tengan tiempo para capacitar a comunidades educativas sobre aspectos básicos de la conservación preventiva y el resguardo del patrimonio). Ahora bien, ¿qué hacer si ello no existe? ¿Dejar que el tiempo y la desidia destrocen ese patrimonio?

Nuestra apuesta ha estado dada en capacitar y, en acotadas medidas, intervenir. Responder y actuar en contextos donde la comunidad educativa muestra compromiso. De ello se ha derivado una potente faceta de formación con jóvenes profesionales -estudiantes de carreras de grado que transitan en forma voluntaria por estos proyectos- que sean sensibles y estén atentos al patrimonio de los espacios que transitan. Y anhelaríamos que estas actividades enriquezcan una agenda de problemáticas sobre temas de archivo y patrimonio escolar.

FUENTE

Dirección General de Cultura y Educación. (2012). *Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires*. http://

servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf

BIBLIOGRAFÍA

Bustamante Vismara, J. y otros (2019). *Informe Técnico EES 22 y EES 24. Proyecto de Extensión: Escuelas con Archivo*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Balbuena, Y., & Nazar, M. (2010). Archivos e investigación. Reflexiones en torno a las posibilidades de indagación de las relaciones de género en los archivos. *Anuario de la Escuela de Historia*, Núm. 22, pp. 205-216.

Davallon, J. (2014). El juego de la patrimonialización. En Roigé, X., Frigolé, J., del Mármol, C. (eds.) *Construyendo el patrimonio cultural y natura*l (p. 47-76). Germania.

Hernández Olivera, L. (1998). De profesores a alumnos: la perspectiva educativa de los archivos. En XII Jornadas de Archivos Municipales: El archivo en el entorno cultural (pp. 143-156). *Consejería de Cultura de la Comunidad de Madrid-Ayuntamiento de Coslada*, p. 143-156.

Sánchez López, J. (1932). El archivo escolar y la escuela activa. *Monitor de la Educación Común*, año LII, nº 719, 58-64.

Constanza Pedersoli
nstituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) – CONICET- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata

Amores, desamores y poliamores.

Sobre los vínculos afectivos y pedagógicos entre museos, familias y escuelas

–

RESUMEN

En su libro *El amor al arte*. Los museos europeos y su público, Pierre Bourdieu y Alain Darbel (2004) deconstruyeron nuestra manera de pensar sobre las y los amantes de las visitas a los museos. ¿Qué separa a quienes frecuentan los museos del resto de las personas? ¿Cómo es que algunas y algunos experimentan placer por esa práctica mientras que otras y otros la conciben como algo poco deseable? A sus interrogantes sociológicos podemos sumar otros que nos inviten a la reflexión y a la acción educativa: ¿cómo pueden los museos, las familias y las escuelas construir vínculos más amorosos que multipliquen el placer por el acceso a los bienes culturales? ¿Cómo actuar desde lo pedagógico, en clave relacional, fortaleciendo el papel de estas agencias educativas?

Palabras clave: Educación, Pedagogía, Museos, Escuelas, Familias.

AMOR POR LOS MUSEOS: ¿PASIÓN SIN CONDICIONES?[1]

Hace más de cincuenta años Bourdieu y Darbel (2004) pusieron en evidencia que la asistencia a los museos aumenta a medida que se asciende de nivel económico y escolar. Visitar un museo no es una decisión que se tome de manera absolutamente libre, sino que está atravesada por los *habitus*, entendidos como sistemas de esquemas de percepción, apreciación y

[1]Situada en el campo de las ciencias de la educación, desde el que escribo, este artículo retoma, por un lado, algunas de las reflexiones reunidas en mi tesis de doctorado y, por el otro, de las

Perdesoli, C. (2021). Amores, desamores y poliamores. Sobre los vínculos afectivos y pedagógicos entre museos, familias y escuelas. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 82-93.

valoración, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren las y los agentes a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social.

Estos autores señalaron también que la experiencia educativa comienza con la socialización dentro del grupo familiar, que la familia ocupa un lugar central en la reproducción de las prácticas culturales y en la forma en que el capital cultural es transmitido de generación en generación. En el acto de transmisión, las madres y los padres son la principal fuente de las "pasiones" culturales de las generaciones más jóvenes. Ya sea que se adquieran por herencia como por rechazo de éstas, las hijas y los hijos parecen seguir y ampliar las experiencias de sus progenitoras y progenitores (Donnat en Brandão, 2009). Visitar museos es una práctica que, cuanto más tempranamente se establece entonces, y por efecto de la acumulación, provoca que se redoble el deseo de repetir esa experiencia. Se trata de una "necesidad" que es claramente producto de la educación, y que deja en evidencia que las desigualdades ante las obras culturales son también un aspecto de las desigualdades ante la escuela.

FAMILIAS, ESCUELAS Y MUSEOS ENTRE LAS TENSIONES Y LOS DESENCUENTROS DEL AMOR

En mi tesis de doctorado indagué sobre las experiencias de grupos familiares en el museo, a partir de sus visitas a la exhibición interactiva *DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo*.[2] La exhibición, destinada a niñas, niños, jóvenes, escuelas y familias se propone cuestionar la lógica consumista y ayudar a reflexionar sobre algunas de las implicancias de la sociedad de consumo en la vida de las personas. Busca visibilizar ciertos consumos que pueden generar dependencia y llamar la atención sobre las infancias como sujetos y objetos de consumo.

Uno de los objetivos específicos de la tesis fue establecer comparaciones

inquietudes pedagógicas y políticas de muchas y muchos de las y los profesionales que nos dedicamos al apasionante mundo de los museos y la educación en ellos.

[2] La exhibición forma parte de la propuesta educativa de Mundo Nuevo, Programa de Popularización de las Ciencias de la Universidad Nacional de La Plata y está alojada en el predio municipal de la República de los Niños, en el marco de un convenio fundacional entre la UNLP, la Municipalidad de La Plata y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

[3] Se determinó que la elección de las familias a incluir en el estudio fuera al azar, definiendo que

entre la visita familiar experimentada a la exhibición y las potencialmente realizables por las niñas y los niños, en caso de efectuarlas en el contexto de una salida escolar. El trabajo de campo se desarrolló en el año 2017. Participaron de la investigación 40 grupos familiares, de los cuales 20 fueron entrevistados a continuación de haber realizado el registro de sus recorridos a través de la observación. Las familias entrevistadas eran en su mayoría habitantes de la provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y visitaron la exhibición en su tiempo libre durante los fines de semana.[3]

Como parte de la conexión entre las experiencias de visita vivenciadas y otras experiencias educativas previas o posteriores, las y los integrantes de distintos grupos familiares refirieron al papel de la escuela en la transmisión de conocimientos: ya sea, pensando en extender a las aulas la experiencia que se acababa de vivir, o poniendo en duda su papel pedagógico en la sociedad actual, la escuela y las y los docentes aparecieron en los relatos de las familias en distintas oportunidades. Veamos algunos testimonios.

Cuando preguntamos a Darian, un niño de 11 años, si le gustó participar de la visita en familia y, a continuación, si le gustaría hacerlo en el marco de una salida escolar, él nos responde afirmativamente las dos veces, pero su padre Javier interviene diciendo:

> Javier: “Lo que pasa es que en la escuela es diferente porque en la escuela lo van a tomar todo como un juego, no van a prestar atención los chicos. En cambio, con los padres... Él me llamó a mí por una cosa y le expliqué. [...] La cabeza de nosotros a los doce era otra cosa, la cabeza de ellos es más avanzada y estas cosas están buenas, por eso te digo, en la escuela no les van a prestar tanta atención”.

En el mismo sentido que Javier responde Matías, un niño de 9 años: “en la escuela la maestra o la directora están ocupadas, los chicos no saben algunas cosas, pero con los papás sí. Me pueden explicar”. Por su parte, Jazmín de 8 años nos dice: “No sé. En la escuela es como que no te explican todo”.

En estos comentarios, el trabajo de las y los docentes y su papel de

serían concebidas en el marco de la investigación como: arreglos vinculares, convivenciales o no, co-sanguineos o no, que reflejaran entre sí relaciones multi e intergeneracionales.

mediación con el saber son puestos bajo la lupa. En línea con el actual clima de época, en que la escuela aparece cuestionada desde discursos contra-escolares y des-escolarizantes, la acusación refiere a la desatención de esta institución sobre las niñas y los niños, a causa de la sobrecarga del trabajo docente. Es que, aunque las críticas se remontan a sus orígenes, la escuela ha ido perdiendo parte del reconocimiento social del que era investida tiempo atrás. La crítica a lo escolar que aparece instalada en estos relatos coincide con la construcción de ciertos discursos pedagógicos que se autoerigen como alternativos respecto de aquellos que consideran marcados por la rigidez y la obsolescencia de la institución escolar.

Esta posición confluye también con la de algunos discursos y prácticas de la educación museal. Asumiendo que el sistema educativo ha fallado o necesita actualizarse, suele proclamarse la necesidad de trabajar en los museos, desde una lógica que se oponga a la de las aulas. Se asume que tendrán necesariamente más versatilidad para abordar contenidos relacionados con los intereses de sus visitantes, y que, por medio de estrategias como el diálogo, el juego o la interacción, podrá garantizarse una participación más activa e incluso la comprensión de los temas desarrollados. El fragmento que se cita a continuación es un ejemplo de esta perspectiva que circula con consenso generalizado:

> Resultaría terrible que el museo fuese una escuela, al menos una escuela como las que existen a nuestro alrededor; que el museo pusiese exámenes que no tienen sentido; que se olvidase sistemáticamente del cuerpo y defendiera que solo pensamos con la cabeza; que renegase del placer y afirmara que solo con` la sangré se llega al conocimiento; que amparase procesos antidemocráticos y jerárquicos y experiencias basadas en el simulacro que solo conducen a la certificación. El museo no puede ser una escuela como las que nos rodean: el museo ha de ser la escuela del futuro, la escuela que proyectamos en la mente, no la que soportamos con el cuerpo (Acaso, 2019, párr. 3).

La construcción de este tipo de discursos pedagógicos anti-escolares, desde la educación en museos, se funda en una mirada deficitaria sobre la educación en las escuelas, y se sostiene en una lógica binaria de oposiciones como: tradicional versus innovadora, mala versus buena, desactualizada versus actualizada, pasiva versus activa, aburrida versus entretenida, de la mente versus del cuerpo, antidemocrática versus

liberadora, del pasado versus del futuro. Estas definiciones, en las que la educación en la escuela es pensada por contraste respecto de la educación en los museos, tienen una serie de implicancias riesgosas que se vuelve necesario visibilizar (Pedersoli, 2020).

En primer lugar, se erigen desde discursos educativos de *vanguardias anti-sistemas* que, finalmente, no logran proponer trasformaciones coherentes con la dimensión de las críticas que dirigen a las estructuras de los sistemas escolares. Producen un vaciamiento de las categorías pedagógicas que, fundadas en un rechazo ilimitado a lo instituido, no contribuyen con la proyección del porvenir o con la visualización de líneas de acción que puedan tener efectos decisivos sobre las políticas de Estado o los diseños académicos (Puiggrós, 2005).

En segundo lugar, se asientan en una confusión entre lo pedagógico y lo escolar, entre la escuela como institución educativa y la pedagogía como disciplina, surgida hacia el siglo XVII y consolidada en los orígenes de los sistemas educativos nacionales hacia finales del siglo XIX. En su conformación como campo disciplinar, la pedagogía fue reducida al ámbito de lo escolar (Pineau, 2001). Así como lo pedagógico no se agota en lo escolar, lo escolar tampoco se agota en la pedagogía tradicional. La escuela actual no es igual a la del siglo XIX. Concebir lo escolar como sinónimo de obsoleto y desactualizado es simplista y grotesco.

En tercer lugar, al pensarse por oposición, los enfoques binarios eliminan la posibilidad de abordajes más críticos y profundos sobre la acción de educar. Si los museos se conciben a sí mismos como una *alternativa pedagógica*, entonces podrán asumir que no será necesario revisar sus teorías y prácticas educativas. Desde esta lógica los problemas son de la otra o el otro, están en otro lado y no tendrá sentido llamarse a la reflexividad. Al operar por contraste y marcación de las diferencias, entre los museos por un lado y las escuelas por el otro, este tipo de definiciones invisibiliza el hecho de que en los museos, al igual que en otros escenarios educativos no escolares, existen y persisten también teorías y prácticas pedagógicas conservadoras y reproductivas. Esta confusión parece provenir en parte de la aplicación del criterio metodológico, bajo el cual se asume que lo distintivo de la educación no escolar son sus estrategias y procedimientos a las que se atribuye, además, un carácter innovador y diferencial respecto de las metodologías educativas escolares (Trilla Bernet, 1992).

De Simón Rodríguez (1769-1854) a Paulo Freire (1921-1997) pueden recuperarse líneas de pensamiento y acción pedagógica en las que lo alternativo es concebido en su potencialidad emancipatoria y transformadora de lo social, orientando líneas de acción que contribuyan con la resolución de los problemas educativos de América Latina (Puiggrós, 2005). Sin embargo, al comprender que lo alternativo o transgresor estaría dado por la presencia de estrategias más lúdicas, interactivas o dinámicas, los enfoques binarios sobrevaloran la dimensión de las técnicas por encima de las intencionalidades políticas, volviéndose de este modo mecánicos y superficiales (Brusilovsky, 1992).

La disputa entre la educación en las familias, en los museos y en las escuelas, implica una posición muy riesgosa, ya que se sostiene sobre una disyuntiva que se vuelve funcional a las desigualdades. No será desde el combate y el enfrentamiento sino, más bien, desde el trabajo colaborativo y relacional, que se pueda trabajar para fortalecer las oportunidades educativas de las generaciones más jóvenes.

FAMILIAS, ESCUELAS Y MUSEOS: RELATOS DE ENCUENTROS Y AMORES FLUIDOS

Cuando entrevistamos a Diana que visitó la exhibición con su pareja, su hijo de 11 años y sus hijas de 9 y 7 años, nos encontramos con un panorama distinto al de las entrevistas anteriores. La situación que ella describe refleja, no solo la confianza en la escuela sino, el reconocimiento de las oportunidades que ésta puede brindar.

> Diana: "Ellos van a una escuela de colonia, del campo, entonces todos los años como son poquitos… este año terminó uno solo la escuela en toda la escuela, entonces viajamos con toda la escuela. Toda la escuela. Son 33 alumnos la escuela y completamos el colectivo de 59, 56 y salimos. El año pasado fuimos a Temaikén,[4] el otro a Tecnópolis.[5] Todos los años vamos a lugares distintos. Toda la escuela, desde los nenitos del jardín hasta el que termina".

Por su parte Haydee, una abuela que recorrió la exhibición con su marido y su nieto Nicolás de 10 años, nos comenta: "Está bueno que vengan con

las maestras porque a lo mejor las maestras pueden explicar un poco más también, ¿viste?, en vez de dejarlos en los juegos, digo”.[6] Sabrina, tía de Maitén de 9 dice: “Yo creo que los chicos de la escuela tendrían que venir mucho”. Carina y Diego, madre y padre de Rodrigo y Milena de 12 y 10 años respectivamente, respondieron lo siguiente cuando les preguntamos si recomendarían a otras/os la visita a la exhibición:

> Rodrigo: “Sí, a mí me gustó”.
> Carina: “Le podés contar en el colegio a la seño” (dirigiéndose a su hijo).
> Diego: “Ellos todos los lunes a la mañana hacen una charla”.
> Carina: “Hacen un encuentro y les hablan de estas cosas. Por ahí los pueden traer con el colegio, ¿hacen visitas, no?”.
> Entrevistadora: “sí”.

Finalmente, Jacinta, una niña de 6 años que participó con su hermana de 10 años, su madre, su abuela y abuelo, expresó durante la entrevista su deseo de conversar con su maestro sobre unas fotografías que había visto en el espacio referido a las infancias en la sociedad de consumo.

> Jacinta: “A mí me llamo la atención las imágenes porque aprestaba [sic.] mucha atención en las imágenes de los niños. Lo que todos (corrige lo dicho). Lo que algunos tienen y aprestaba [sic.] mucha atención para decirle a Berni lo de las fotos capaz.
> Romina: “Su maestro. Berni, es su maestro. O sea que le va a contar a Berni lo que vio”.

[4] Temaikén es un bioparque ubicado en la localidad de Escobar, provincia de Buenos Aires. Su propuesta abarca, entre otras opciones, un acuario, un cine 360°, tres exhibiciones interactivas equipadas con tecnologías digitales y diversas áreas en las que se exhiben flora y fauna autóctona e introducida. Incluye un área educativa desde la que se ofrecen visitas a grupos escolares de distintos niveles. http://www.temaiken.org.ar/educacion

[5] Tecnópolis es un parque temático sobre ciencia, tecnología, arte e industria, ubicado en Villa Martelli, provincia de Buenos Aires. Fue inaugurado en 2011, como parte de una propuesta político-educativa, pública y gratuita. Se concibió, al estilo de las exposiciones universales, con la intención de mostrar las capacidades y potencialidades de la investigación científica, la producción y la creación nacionales. http://tecnopolis.gob.ar/

[6] El comentario refiere a los juegos mecánicos que se encuentran en la República de los Niños y que forman parte de una de las propuestas de entretenimiento de carácter comercial más concurridas dentro del predio.

A diferencia de los primeros, en estos últimos relatos la escuela aparece como una institución educativa que aloja y amplía las experiencias culturales de las niñas y los niños y sus familias, superando las fronteras entre lo escolar y lo no escolar, entre los tiempos y los espacios educativos. Es vista como un lugar en el que el disfrute es posible y en el que lo pedagógico no aparece escindido de lo social y lo cultural. Es un espacio que ofrece la posibilidad de ampliar los horizontes posibles y de conocer lugares nuevos de manera compartida, a partir de la cooperación entre madres, padres y docentes. Surge como un lugar en el que se ofrece la oportunidad de transitar otros mundos, se traman relaciones sociales, y las madres y los padres pueden participar de la escolarización de sus hijas e hijos heredándoles mejores futuros posibles (Martinis y Redondo, 2016).

Desde esta perspectiva, la escuela no es ante todo el lugar de la transmisión de los saberes que preparan a las niñas y los niños para su vida adulta. Es el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar privilegiado para la negociación de la igualdad (Rancière, 1988). Es percibida también como un espacio legítimo para compartir lo aprendido, comunicando y haciendo partícipes a otras y otros (docentes, compañeras y compañeros) de la experiencia que acaba de vivirse. La institución escolar aparece en estos testimonios como un lugar abierto a la escucha de otras voces, las de las niñas y los niños y sus familias y como un espacio del que se reconoce su papel en la transmisión de valores y saberes. Por su parte, las docentes son valoradas y los docentes son valorados en su autoridad pedagógica, como aquellas y aquellos capaces de fortalecer la vivencia en el museo, retomando o proponiendo otras experiencias educativas. Cuando las escuelas son capaces de alojar a sus interlocutoras e interlocutores, de nombrarlas y nombrarlos, de articular sus deseos y aspiraciones, se convierten en núcleos de sentido, erigiéndose como horizontes de lo posible (Duschatzky, 1999).

Un dato a destacar, a los fines de este artículo, es que ninguna de las familias entrevistadas visitó *DESmedidos* con la intención deliberada de antemano. Se trató, en todos los casos, de una propuesta con la que se encontraron de manera azarosa en su paseo por el predio en el que la exhibición se encuentra. Además, no solo habían llegado a la exhibición de modo casual, sino que muchas de ellas tampoco solían frecuentar museos en el contexto de sus salidas familiares de tiempo libre, mostrando los mecanismos desiguales de reproducción de esta práctica cultural.

La dinámica de visita de las familias estudiadas difiere de aquella que ocurre en las visitas escolares que son, en su mayoría, concertadas y programadas de antemano. Implican la solicitud de un turno previo y con ello, la organización de un tiempo y un espacio para el desarrollo de contenidos y actividades que se articulan, la mayor parte de las veces, con la planificación de aquello que se trabaja, antes, durante o después en el espacio escolar. Las visitas escolares se establecen a partir de la intencionalidad de docentes, bibliotecarias y bibliotecarios y equipo directivo que suelen acordar, a la medida de sus propuestas pedagógicas, los propósitos, temáticas y abordajes de la visita a realizar. Son visitas programadas con la intención de profundizar ciertos contenidos y procedimientos, explorar nuevos temas o perspectivas y ampliar, en articulación con otros escenarios educativos, las formas de lo escolar.

Es que la escuela es muchas veces el espacio en el que se participa inicialmente de la visita al museo como práctica cultural, inspirando cierta familiaridad y habilitando la posibilidad de un sentimiento de pertenencia que genera disposiciones para su ejercicio (Bourdieu y Darbel, 2004). Entonces, cuando las críticas a la escuela se instalan con fuerza desde ciertos discursos pedagógicos y desde las opiniones de sentido común, vale la pena recordar que existen amplios sectores de la población que probablemente nunca asistirán a un museo, si no lo hacen en el marco de una salida escolar.

POR UNA POLÍTICA DEL POLIAMOR ENTRE LOS MUSEOS, LAS FAMILIAS Y LAS ESCUELAS

Los resultados de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales realizada en 2017 muestran que en Argentina sólo el 12,5% de la población visita los museos, mientras que un 87,5% no lo hace, y dentro de ese porcentaje que sí los visita, un 70% corresponde a los sectores sociales medios y altos. Eso pone en evidencia, tal como pretende visibilizar en nuestro país el Movimiento de Justicia Museal,[7] que “los museos son para todes pero solo una elite lo sabe”.

Aun cuando en el imaginario colectivo los museos puedan seguir percibiéndose como espacios de aburrimiento, alejados de los temas de relevancia para la mayor parte de la sociedad, asistimos desde hace un

tiempo a una transformación de sus propósitos, contenidos y dinámicas institucionales. También, a un cambio en los modos en que proponen los vínculos con sus visitantes. La noción de que los museos son *escenarios* educativos y sociales se asocia a la posibilidad que tienen, cada vez más, de involucrar a diversas personas, historias, intencionalidades y de producir significados y sentidos (Peñaloza, Quijano, Falla & Márquez, 2018). En su potencialidad performática, los museos y las exhibiciones, en sus formas, contenidos y acciones pueden poner en juego ideas, identidades y horizontes comunes.

Desde su concepción como templos para la conservación y adoración de objetos de las elites, hacia su transformación en ámbitos de participación social y producción cultural, muchos museos se convierten en espacios en los que la educación adquiere, cada vez más, un papel central. En este punto se vuelve necesario pensar en conexiones más profundas entre distintas agencias educativas que, en el tendido de redes colaborativas, aporten a la construcción del tejido social. Y aunque las alianzas entre familias, escuelas y museos no estén exentas de conflictos y tensiones mutuas, constituyen oportunidades para ensanchar las experiencias educativas, sociales y culturales de las infancias (Alderoqui & Pedersoli, 2011).

El asunto entonces es no establecer disputas binarias y excluyentes entre familias o museos versus escuelas, ni relaciones monogámicas entre estas instituciones. Las alianzas se vuelven necesarias para pensar en la educación de las infancias de un modo más relacional, tramando vínculos que las habiliten a circular por distintas experiencias y a trazar sus trayectorias educativas, entre otras y otros, junto con otras y otros.

Una política del poliamor implica, entonces, pensar y construir relaciones más amorosas y simultáneas, con el acuerdo y compromiso mutuo de las agencias involucradas. Relaciones en las que se fortalezcan y multipliquen los lazos educativos y sociales, que permitan alojar e impulsar a las nuevas generaciones, inscribiéndolas a la vida en comunidad y proyectando, junto a ellas, distintos futuros y horizontes posibles.

[7] "Movimiento Justicia Museal" es un proyecto de acción artística con fines de intervención social del Ministerio de Cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2019, 29 de abril). *El museo no es una escuela*. María Acaso arte + comunicación. https://mariaacaso.es/general/el-museo-no-es-una-escuela/

Alderoqui, S. & Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes.* Paidós.

Bourdieu, P. & Darbel, A. (2004). *El amor al arte. Los museos europeos y su público.* Paidós (original publicado en 1969).

Brusilovsky, S. (1992). *Educación no formal. Una categoría teórica significativa* [ponencia]. Congreso organizado por la Asociación de Maestros de Santa Fe.

Brandão, Z. (2009). Por una heterodoxia controlada: con y más allá de Bourdieu. En M. E. Martínez, A. Villa, V. Seoane (coords.), *Jóvenes, elección escolar y distinción social: investigaciones en Argentina y Brasil* (pp.79-105). Prometeo.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.

Martinis, P. & Redondo, P. (2015). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas.* La Crujía.

Pedersoli, C. (2020). *Educación y pedagogía en museos. Las visitas familiares a la exhibición DESmedidos: excesos y mandatos en la sociedad de consumo, de la Universidad Nacional de La Plata* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica UNLP-FaHCE: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1904

Peñaloza, G., Quijano, L., Falla, S. y Márquez, S. (2018). Acercar las fronteras entre el museo y la escuela como escenarios educomunicativos. *Nómadas 48*, 173-187. https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a10

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel & M. Caruso M. (comps.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.

Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello.

Rancière, J. (s.f.). *Escuela, producción, igualdad* (V. Waskman, trad.), original publicado en 1988. Scribd https://es.scribd.com/document/369934590/Jacques-Rancie-re-ESCUELA-PRODUCCION-IGUALDAD

Trilla Bernet, J. (1992). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En J. Sarramona (coord.), *La educación no formal* (pp. 9-50). Ceac.

Javier Peón
Departamento de Documentación del Centro de Documentación e Información Educativa (DGCyE)

El Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas.

Despliegue de acciones en un escenario inédito

–

RESUMEN

El presente artículo da cuenta del desarrollo del Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y sus líneas de trabajo en contexto de pandemia. Describe cómo se fue reconfigurando la tarea de las Bibliotecarias y los Bibliotecarios Referentes del CENDIE. Se explicitan las estrategias y propuestas de trabajo que se planificaron y llevaron a cabo, ante las transformaciones del trabajo bibliotecológico y de funcionamiento de la biblioteca en las instituciones educativas en los períodos de Aislamiento y de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

Palabras clave: Programas y proyectos, Centros de documentación, Bibliotecarios, Bibliotecas escolares.

INTRODUCCIÓN

El Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires es una política pública con un fuerte anclaje territorial, cuyo despliegue abarca las 25 Regiones Educativas en que administrativamente se halla organizada la provincia de Buenos Aires. El origen de dicho programa se remonta al año 2004 y comienza

Peon, J. (2021). El Programa Integral de Bibliotecas Escolares y Especializadas. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 94-106.

a cobrar fuerza cuando el día 13 de abril de 2003 se procedió a la firma del Convenio Marco nº 17 (Resolución nº 1173) entre la Dirección General de Cultura y Educación y el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, específicamente la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM).
La historización del Programa, en sus más de 15 años de funcionamiento ininterrumpido, ya fue realizada (Peón, 2020; 2021), por lo que nuestro foco de interés está centrado en el período de su despliegue actual. Más precisamente, buscamos dar cuenta, a modo de registro de experiencias, cómo las instituciones educativas en la provincia de Buenos Aires y en particular sus bibliotecas escolares, han debido atravesar un fuerte proceso de transformación en los últimos tiempos, a partir del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), decretado por el gobierno nacional a inicios de 2020, producto de la pandemia por COVID-19 que aún hoy continúa afectando de manera fluctuante en la mayor parte de los países.
Este suceso inesperado, sacudió los cimientos sobre los cuales se desenvolvía el sistema educativo en su conjunto. Los procesos de enseñanza y aprendizaje con características más reconocidas como la asistencia presencial diaria de equipos directivos, docentes y estudiantes, los tiempos de permanencia prolongada y grupos numerosos de personas en un mismo espacio, el contacto corporal como saludos, abrazos, reuniones, actividades físicas y deportivas, entre otras, formaban parte de lo naturalizado y habitual del quehacer cotidiano en las escuelas.
Sin embargo, en un nuevo escenario las instituciones educativas, fueron impactadas por el cimbronazo que produjo el pasaje de la presencialidad a la virtualidad absoluta en cuestión de días. En ese contexto de aislamiento obligatorio, las bibliotecas escolares también debieron reconfigurarse a partir de este abrupto e inédito cambio de rumbo, para continuar ofreciendo sus servicios.

RECONFIGURACIÓN DE LA TAREA DE BIBLIOTECARIAS Y BIBLIOTECARIOS Y DEL ESPACIO DE LA BIBLIOTECA

Una de las primeras medidas que debieron tomar las bibliotecas en las instituciones educativas fue el reacomodamiento repentino de su funcionamiento a la completa virtualidad, algo para lo cual no estaban preparadas las bibliotecarias y los bibliotecarios, por lo que se hizo

necesario el trabajo en red entre grupos de bibliotecas en los distritos.

Uno de los primeros interrogantes que surgió fue ¿cómo reconstruir el espacio de la biblioteca en pandemia? Inicialmente comenzaron a desarrollarse experiencias que estaban orientadas a reinventar ese espacio físico que es la biblioteca: a través de la búsqueda y la organización de un volumen de documentos digitales que permitieran generar estrategias de acompañamiento a las y los estudiantes y docentes, ya fuera por niveles educativos, modalidades, entre otros.

Un segundo interrogante se relacionaba con la posibilidad de regreso seguro a clases presenciales, que halló su respuesta con la puesta en práctica del *Plan jurisdiccional para el regreso seguro a las clases presenciales que comenzó a implementarse en la provincia de Buenos Aires*. El Anexo V de dicho plan contiene el “Protocolo para el funcionamiento específico de las bibliotecas escolares en el contexto de Covid-19”, en el que se brindan orientaciones para readecuar el funcionamiento de los servicios de la biblioteca a las condiciones impuestas por el contexto. Se incorporan una serie de acciones posibles en contexto de ASPO (Fases 1 y 2), con la virtualización de la biblioteca y sus servicios.

Con el correr del tiempo, una vez iniciada la etapa de aperturas y de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO), enmarcada en el regreso seguro a clases presenciales (Fases 3 y 4 del Anexo 5), la biblioteca y sus funciones se inscriben en una política de cuidado en relación al COVID. Comienzan a desarrollarse acciones institucionales en la bimodalidad (presencialidad y virtualidad) en el marco del Plan Jurisdiccional. Así, el trabajo bibliotecológico se reconfiguró en muchos casos acompañando las políticas educativas y su traducción en el trabajo en parejas pedagógicas para la atención de las trayectorias educativas de las y los estudiantes, con especial atención en aquellas trayectorias atravesadas por diversas condiciones de vulnerabilidad.

Una estrategia que prontamente se generalizó, gracias al trabajo colectivo entre colegas, fue el armado de espacios virtuales ampliados, conteniendo los servicios y colecciones digitales desde los cuales poder dar respuesta a las necesidades de información de sus comunidades educativas.

A nivel institucional, y en línea con las políticas educativas emanadas de la Dirección General de Cultura y Educación, se establecieron pautas para la organización escolar y se orientaron las tareas de sus integrantes hacia la intensificación de la enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias

de las y los estudiantes. Desde la perspectiva de las bibliotecarias y los bibliotecarios sostenemos que hay un cuerpo normativo sobre el rol del bibliotecario y de las funciones de la biblioteca que se intentó proteger y sostener en la medida de las posibilidades y de la situación institucional de cada escuela. Sin embargo, en este punto, no debemos perder de vista que las consecuencias que ha traído la pandemia hicieron ineludible redefinir los espacios, las prácticas y las funciones a cumplir.

DECISIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Una serie de propuestas surgieron de bibliotecarias comprometidas y bibliotecarios comprometidos, que pusieron manos a la obra desplegando estrategias creativas que hicieron posible la circulación de propuestas, ideas, saberes, información y conocimientos en forma colaborativa, teniendo a las tecnologías como grandes aliadas

Entre las acciones desarrolladas en la provincia se pueden mencionar la creación de bibliotecas virtuales a través sitios web como Google Sites o de plataformas digitales como Padlet para armar murales colaborativos conteniendo documentos, videos y audios, para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de docentes y estudiantes.

Esos espacios de acceso a la información, realizados inicialmente en forma individual o institucional, se fueron transformando en experiencias distritales y regionales. A su vez, las radios locales fueron el vector que facilitó el contacto de docentes con estudiantes de zonas rurales e islas, mediando en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un elemento fuerte de las bibliotecas escolares que entra en escena acompañando las definiciones de la política educativa en pandemia fueron las experiencias de promoción de la lectura, pero con la novedad de que se llevan a cabo mediante situaciones de intercambio o narración a través espacios virtuales de encuentro sincrónico o el envío de videos con cuentos narrados a través de redes sociales como WhatsApp o Instagram, para el desarrollo de prácticas de lectura donde tanto docentes como estudiantes narran o leen un cuento.

Por otro lado, el uso pedagógico de plataformas de video como YouTube para la creación de contenidos destinados a la difusión de libros y lecturas, tuvieron como ejemplo a los llamados booktubers y booktriler. En esta

misma línea, el uso de grabaciones de audio denominadas podcast realizadas por usuarios a través de diversas plataformas digitales destinadas a ello, tuvieron auge en tiempos de pandemia, puesto que su interés se halla principalmente en la facilidad de uso, la posibilidad de escucha diferida, y la distribución y circulación ampliada que permiten las redes sociales.

UN NUEVO DESPLIEGUE DEL PROGRAMA

La nueva etapa se inicia en 2020 con una nueva gestión de gobierno que aprueba la continuidad del Programa integral en el contexto de pandemia por COVID-19 en las 25 regiones educativas de la provincia de Buenos Aires. A través de la Resolución n° 1501/20 se concreta el proceso de selección de Bibliotecarias y Bibliotecarios Referentes del CENDIE (BRC) que dieron cobertura a las 25 regiones educativas. Sin embargo, en una coyuntura tan compleja como inesperada, esta política pública no fue ajena a los avatares producidos por la pandemia, con lo cual el desarrollo de las líneas de trabajo planeadas, debieron tomar en cuenta las condiciones que el contexto imponía en el territorio bonaerense.

A continuación, se presentan las principales acciones desplegadas en el marco de los lineamientos de trabajo propuestos por el CENDIE para el año 2021 y sobre la base de tareas previstas para el período 2020-2024.

1. Articulaciones con Inspectoras e Inspectores Regionales y Distritales

Con una diversidad de situaciones, tiempos y características particulares, cada BRC logró establecer contacto con las respectivas autoridades regionales y distritales, para realizar la presentación formal del Programa Integral y de sus líneas de acción. Esa primera presentación realizada por parte de las Bibliotecarias y los Bibliotecarios Referentes del CENDIE (BRC), ha sido muy bien recibida por parte de las autoridades territoriales, lo cual generó distintas estrategias para que se integraran a reuniones con Jefaturas Distritales, e incluso en reuniones de Consejo Consultivo Regional (CCR). En dichas reuniones, una preocupación común entre autoridades y las Bibliotecarias y los Bibliotecarios Referentes del CENDIE fue la necesidad de desarrollar y acompañar las prácticas de lectura y escritura con diversas estrategias de abordaje.

Se dialogó y se acordó el desarrollo de propuestas, acciones, estrategias y proyectos, aunando las líneas específicas del programa y las agendas de trabajo de las autoridades regionales y distritales.

Paralelamente se establecieron contactos con directoras y directores de los CIIE, jefes de Medios, inspectoras e inspectores de Área de Nivel Primario y Nivel Secundario. Algo decisivo en algunos distritos fue la designación de inspectores con la figura de referente de bibliotecas por nivel educativo.

Fue así como se abordó la preocupación por la vuelta a la presencialidad y la ampliación de funciones de bibliotecarias y bibliotecarios ante la emergencia educativa por ASPO/DISPO con la atención de estudiantes en grupos reducidos (burbujas) y la necesidad de resignificar la tarea de atención desde la biblioteca.

Es importante destacar que las articulaciones con las autoridades regionales y distritales resultan una condición clave para el desarrollo de la tarea de las Bibliotecarias y los Bibliotecarios Referentes del Programa. Contar con sus avales resulta decisivo para el despliegue de las líneas de acciones que se detallan a continuación.

2. Acompañamiento de proyectos y actividades de promoción de la lectura

En los diferentes distritos y regiones se desarrollaron proyectos de promoción de lectura, narradores, lectura literaria, rondas de lectores, redes y clubes de lectura, semanas del libro y del lector y lecturas compartidas colaborativas. El contexto de pandemia trajo como consecuencia la necesidad de abordar el trabajo desde la biblioteca a través de la virtualidad, lo cual trajo aparejado el desarrollo de producciones digitales y virtuales institucionales, distritales y regionales a través del uso de aplicaciones como Padlet, Google Sites, podcast, programas radiales, proyectos de literatura y cultura digital, recomendaciones de lecturas a través de Youtube (*booktubers, booktrilers*), etc., así como también, la edición de libros digitales, audiolibros, talleres y actividades de promoción y mediación lectora virtuales, todos ellos recursos tecnológicos que fueron generando un campo de trabajo fértil para años venideros.

En formas diversas se implementaron proyectos de organización de ferias del libro y de ferias de ciencias, arte y tecnologías en modalidad virtual y encuentros con escritores, principalmente de literatura infantil y juvenil.

Para contemplar algunas situaciones de vulnerabilidad socioeducativa, se elaboraron e implementaron proyectos interinstitucionales de promoción

de lectura con el uso de medios tecnológicos alternativos para el acceso de quienes no contaban con internet, proyectos de armado de audioteca, con propuestas para que bibliotecarias y bibliotecarios pudieran sumarse a realizar el envío de textos leídos y grabados en audio, propuestas de proyecto de revinculación con estudiantes en situación de emergencia sanitaria a través de estrategias de lectura y narración a través de audios distribuidos por WhatsApp.

Se dio continuidad de proyectos distritales sobre armado y conservación de archivos escolares, elaboración de boletín sobre educación sexual integral, propuestas de escritura de proyectos bibliotecarios, organización y armado de repositorios o bibliotecas virtuales distritales, y hasta un proyecto de observatorio de avistaje de aves e investigación en bibliografía desde la biblioteca escolar.

3. Abordaje de efemérides

En ese marco se diseñaron propuestas de difusión de efemérides referidas a los “210 años del nacimiento de Sarmiento” y “Año de la salud y del personal sanitario” en redes sociales institucionales y el armado de una campaña de promoción para consulta y uso del material de la biblioteca virtual; proyectos vinculados al Día Mundial de la Salud con actividades plásticas, artísticas y lecturas temáticas alusivas; acompañamiento de proyectos de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa de cada distrito, produciendo espacios virtuales de difusión de documentos y actividades a partir de las efemérides del calendario escolar; propuestas de bibliotecarias cuyas escuelas llevan el nombre de Sarmiento, para trabajar en actividades alusivas a los 210 años de su nacimiento; armado de video regional sobre día de la bandera; un proyecto distrital denominado "Cartas que van y vienen en el marco del Año de la Salud”, con la escritura de cartas y dibujos dirigidos a médicos y personal sanitario. Otros proyectos temáticos fueron el de efemérides con perspectiva de género y también “Bibliotecas de emociones en la feria de ciencias”, de promoción de lecturas en relación con las emociones durante la pandemia.

4. Jornadas de trabajo y nucleamientos de bibliotecarios

Se desarrollaron a lo largo del año reuniones plenarias con bibliotecarios. Se organizaron reuniones de trabajo con nucleamientos de bibliotecarias y bibliotecarios escolares (NuBE) distritales para la implementación de

proyectos, muchos de ellos vinculados a los recursos tecnológicos para la virtualización de las bibliotecas. Esto facilitó poder plantear propuestas de trabajo o acompañar en alguna región, las que colectivamente se iban proponiendo, entre ellas las jornadas de trabajo de NuBEs a partir de las Cibercaminatas por la lectura con María Héguiz. También en varias regiones se inició la conformación de nuevos Nucleamientos, lo cual potencia el trabajo colaborativo entre colegas.

Aprovechando las tecnologías disponibles se realizaron jornadas regionales de actualización sobre propiedad intelectual y derechos de autor, conversatorios sobre elaboración de la planificación anual de biblioteca y elaboración de proyectos bibliotecarios. Producto de este tipo de jornadas distritales o regionales, surgieron acciones ideadas por bibliotecarias y bibliotecarios de los distritos, entre ellas el desarrollo de proyectos de promoción de lectura tales como: una videonovela basada en una obra literaria, en vínculo con la efeméride del 20 de junio y la vida de Belgrano; el proyecto “Tus profes te leen”, proyecto de lectura compartida colaborativa con elaboración final de un videolibro con lecturas en voz alta; armado de una red de bibliotecas de Escuelas Secundarias Técnicas; eventos distritales como "Literarte", una feria distrital que combina literatura y arte; un proyecto de “Bibliotecas paseanderas" con vinculación de bibliotecas escolares y bibliotecas populares.

5. Cursos virtuales de capacitación

Esta línea tiene su abordaje desde el Área de actualización y Capacitación del CENDIE. Se implementaron dos cohortes de cursos virtuales gratuitos y con puntaje, sobre temas bibliotecológicos, donde las Bibliotecarias y los Bibliotecarios Referentes del CENDIE se desempeñaron como tutoras y tutores en aulas de capacitación.

El curso “La Biblioteca Escolar: Encuentro con los clásicos en la infancia y la adolescencia” destinado a la promoción de la lectura brinda un espacio de reflexión a partir de propuestas y orientaciones en relación a los cuentos clásicos en la infancia y la adolescencia. La biblioteca escolar aparece como un espacio que promueve prácticas de lectura y escritura, oralidad y la escucha. La figura bibliotecaria desempeña un papel fundamental en la mediación lectora para la construcción de sentidos a través de este género.

En tanto el curso “Actualización en procesos técnicos: Análisis Documental” con especificidad en los procesos técnicos, desarrolla

aspectos teóricos referidos al proceso documental en general y al análisis documental en particular. Se brindan marcos conceptuales y prácticos a través de actividades que buscan favorecer la tarea cotidiana que se desarrolla en las bibliotecas escolares. Promueve la adquisición de herramientas técnicas para procesar, analizar, sistematizar y recuperar información con criterios comunes.

6. Asesoramiento y asistencias técnicas

A lo largo del año, las Bibliotecarias y los Bibliotecarios Referentes del CENDIE realizaron asesoramientos a bibliotecarias y bibliotecarios sobre temáticas y problemáticas de interés, entre ellas: la utilización de herramientas tecnológicas como Aguapey, Youtube, plataformas para armado de la biblioteca pedagógica virtual, el uso de Paddlet, *podcast,* curación de contenidos digitales para repositorios digitales, elaboración de tutoriales sobre uso de aplicaciones móviles, orientaciones para la planificación estratégica, el armado de plan de contingencia pedagógica con centralidad en lo bibliotecológico, la imposición de nombre a bibliotecas, el abordaje del Plan jurisdiccional y la aplicación de Anexo 5, uso de herramientas normalizadas para el análisis y la descripción documental, orientaciones sobre normativa para las bibliotecas, conservación y preservación de documentos, reparación de libros, armado de fototeca institucional, entre otros.

7. Articulaciones con otras áreas de la DGCyE y Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros

Las vinculaciones con otras dependencias de la Dirección General de Cultura y Educación han sido fundamentales para acompañar desde el Programa Integral las políticas educativas en la provincia.

En esta línea se realizaron acciones de actualización con la participación de las Direcciones Provinciales de Educación Primaria y Secundaria, y el Plan Provincial de Lecturas y Escrituras a través de jornadas por nivel educativo, conversatorios y talleres sobre temáticas de mediación literaria y criterios de selección de textos.

Con la Dirección Provincial de Educación Superior se llevaron a cabo actividades de articulación con Institutos Superiores en relación a carreras bibliotecológicas, para desarrollo de acciones de difusión del Programa integral y actividades de actualización bibliotecaria sobre uso

de herramientas tecnológicas. En particular con la Dirección de Formación Docente Permanente, en relación a Bibliotecas de los CIIE, se realizaron acciones conjuntas con sus Equipos Técnicos Regionales para el desarrollo de propuestas de actualización para bibliotecarias y bibliotecarios, principalmente en cultura digital, Educación Sexual Integral, efemérides con perspectiva de género, entre otros temas.

También se trabajó con la modalidad de Educación Artística: entre bibliotecarios y profesores de artes organizaron la semana de las artes en combinación con la efeméride del año de la salud. En cuanto a las políticas federales emanadas de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (BNM) se acompañó, por un lado, la implementación de la propuesta "Libros como puentes", una iniciativa que tiene como propósito atenuar los efectos negativos de la pandemia, a partir de un dispositivo pedagógico-didáctico constituido por propuestas, estrategias, guías y sugerencias de actividades que surgen de itinerarios lectores realizados con los libros que integran las bibliotecas escolares del país. Las Bibliotecarias y los Bibliotecarios Referentes del CENDIE cumplieron funciones de acompañamiento en el trabajo de promocionar y difundir acciones del dispositivo en cada escuela. Además, en su rol de facilitadoras y facilitadores, brindaron orientaciones a partir de las lecturas y actividades que desarrollaban las bibliotecarias y los bibliotecarios participantes. En la provincia de Buenos Aires, se concretaron 4 cohortes de capacitación virtual a cargo de la BNM, que tenían como producción final la elaboración de un proyecto bibliotecario para ser implementado en la institución educativa de pertenencia.

8. Proyectos para archivos y museos escolares

Con el propósito de impulsar la detección, rescate y puesta en valor de archivos y museos escolares en la provincia, en los distritos de algunas regiones se establecieron acuerdos para la recuperación del material de archivo existente en las instituciones, se diseñaron de proyectos para la creación y fomento de archivos y museos escolares, se ideó un proyecto de conformación de un museo virtual distrital, una fototeca institucional y desde nivel central se elaboraron documentos y jornadas de actualización sobre temas de archivo. Asimismo, se diseñó una propuesta de visualización y reconocimiento de las escuelas centenarias.

9. Lazos con otros espacios institucionales y comunitarios

La apertura del Programa Integral a otras acciones alternativas que

surgen en el territorio con propósitos comunes es un sello que lo distingue en cuanto a la posibilidad de hacerlas visibles y potenciar el trabajo colectivo de colegas para su concreción. En general se trata de acuerdos de trabajo y cooperación bibliotecaria a partir del conocimiento y contacto que establecen con las Bibliotecarias y los Bibliotecarios Referentes del CENDIE, determinadas organizaciones de la comunidad, tales como otras bibliotecas populares, municipales, organizaciones no gubernamentales, entre otras.

Entre las propuestas que surgieron en este año en relación a la Continuidad Pedagógica podemos mencionar el desarrollo de acciones sobre la temática de la biblioteca como espacio de enseñanza y alfabetización, dando relevancia a la función técnico-pedagógica de la biblioteca y el rol del bibliotecario en el escenario de ASPO y DISPO; el armado de una red regional de bibliotecas escolares para compartir proyectos, acciones, documentos y experiencias; el desarrollo por parte de las Bibliotecarias y los Bibliotecarios Referentes del CENDIE de tutoriales y recursos sobre herramientas digitales para el apoyo de tareas bibliotecarias; el acompañamiento de la llegada del Bibliomóvil de CONABIP con diversas actividades en las escuelas de algunas regiones; una propuesta de armado de una red regional de bibliotecas escolares; la colaboración entre regiones para armado de Serendipias, objeto editorial del CENDIE; el acompañamiento de acciones regionales para el desarrollo de Maratón Nacional de Lectura; una propuesta interinstitucional articulada entre bibliotecarios escolares, equipos distritales de psicología, profesores de artística y la subsecretaría de medios municipal, para el desarrollo de dos proyectos: "Radio Escolar" y "Museo y Teatro Virtual”, poniendo en valor las distintas producciones y proyectos institucionales. Por último, se realizó el acompañamiento y organización de la llegada a las bibliotecas de las escuelas de las colecciones del Plan Nacional de Lecturas: “Leer x Leer” y “Leer abre mundos”.

¿RESPUESTAS PROVISORIAS O TRANSFORMACIÓN PROFUNDA DE LAS PRÁCTICAS?

Comprendemos la singularidad que ha representado la situación de pandemia y que aún hoy continuamos atravesando. Reconocemos el esfuerzo humano que ha significado en todos los ámbitos, sostener prácticas que debieron idearse sin tener referencia a experiencias o

saberes previos para atravesarlas de la mejor manera en las instituciones educativas y en sus bibliotecas.

El Programa Integral, a través de sus Bibliotecarias y Bibliotecarios Referentes del CENDIE, ha sabido sortear escollos a la hora de proyectar acciones en un contexto complejo, inédito y atravesado por dificultades que fue necesario interpretar y resignificar, y a partir de ello poder diseñar estrategias acordes que permitieran dar respuesta a las problemáticas educativas y bibliotecarias.

Por sobre todas las cosas, el factor tecnológico ha cumplido un rol fundamental, pero a su vez dejó al descubierto falencias, deudas pendientes y nuevos retos que se deberán afrontar a corto y mediano plazo. Para ello será necesario pensar qué prácticas, espacios, tecnologías, etc., constituirán parte de la actividad venidera de las bibliotecas escolares y de sus actores. Estamos convencidos que si bien la pandemia ha sido un factor que irrumpió en forma temporal, permeó las bases sobre las cuales se desarrollaban las bibliotecas, lo cual ha dejado como consecuencia transformaciones profundas en las prácticas, que irrumpieron, desestabilizaron, pero una vez comprendidas las nuevas reglas de juego, comenzaron un proceso de apropiación y aparecen naturalizadas hoy, como parte del trabajo cotidiano, sobre todo en el uso de recursos tecnológicos que amplían y potencian el escenario de actuación de sus bibliotecarias y bibliotecarios.

Somos conscientes que quienes integramos las comunidades educativas estamos más fortalecidos, desde un rol profesional que nunca se desvinculó de su praxis, sino que sumó voluntades de trabajo colectivo para afrontar entre toda la comunidad educativa la inédita situación de pandemia. Hemos surcado una ola gigantesca que nos atravesó en todos los ámbitos y seguramente nos habrá dejado como saldo, experiencias, saberes, ideas y mucho por hacer en el espacio de las bibliotecas.

FUENTES

DGCyE. (2003). Resolución 1.173. *Convenio Marco nº 17 entre la Dirección General de Cultura y Educación y el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología*. *DGCyE. (2016). Boletín CENDIE Informa, n° 166*. http://servicios.abc.gob.ar/lainstitucion/organismos/cendie/cendieinforma/julio2021/index.html

DGCyE. (2020, 2 de abril). Resolución 1.501. Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Peón, J. O. (2020). El Programa Integral de Bibliotecas Escolares y especializadas del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires: una política innovadora con sello propio. *Anales de la Educación Común*, *1* (1-2), 221-233. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/96

Peón, J. O. (2021). Bibliotecas escolares en prospectiva: el Programa Integral de Bibliotecas Escolares de la provincia de Buenos Aires. *Palabra Clave, 10*(2), e131. https://doi.org/10.24215/18539912e131

Jesica Abigail Ortiz
Bibliotecaria Referente del Centro de Documentación e Información Educativa (DGCyE)

Biblioteca Pública Escolar “Almafuerte”.

Historia de un vínculo inquebrantable con la comunidad que se sostiene en el tiempo

–

RESUMEN

El presente artículo recupera la historia de una de las primeras bibliotecas públicas escolares de la provincia de Buenos Aires. Su historicidad nos invita a reflexionar sobre el vínculo que las bibliotecas pueden establecer con la comunidad. Sostenerse a través del tiempo ha sido su mayor desafío, pero el acompañamiento de generaciones de usuarios que la visitan, su mayor fortaleza. La pandemia de COVID-19 no ha podido cerrar sus puertas ya que, mediante protocolos y de manera virtual, continuó con sus actividades. Esta es la historia de un espacio de todas y todos, donde los lazos que se tejieron a lo largo de los años con la comunidad de Ramos Mejía, permiten que hoy la biblioteca “Almafuerte” sea reconocida no solo como un lugar de lectura, sino también, de encuentros e intercambios culturales.

Palabras clave: Biblioteca, Comunidad, Usuarios, Cultura, Escuela.

Al cumplirse el aniversario 60° del CENDIE, desde la región 3 La Matanza, lo celebramos a través de la historia de unas de sus bibliotecas, que supiera llevar adelante, entre sus tareas, la promoción de actividades culturales, tejiendo lazos entre ella y la comunidad de Ramos Mejía desde hace 57 años.

Ortiz, J. A. (2021). Biblioteca Pública Escolar “Almafuerte” historia de un vínculo inquebrantable con la comunidad que se sostiene en el tiempo. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 107-111



Figura 1.
Entrada de la biblioteca.

A lo largo de los siglos la concepción de una biblioteca y el rol del profesional bibliotecario fueron cambiando. Lejos estamos hoy de pensar esos espacios como lugares silenciosos y sombríos, repletos de libros considerados templos de conocimiento. Actualmente, podemos concebir a las bibliotecas como espacios vivos, lugares para compartir múltiples experiencias, estableciendo lazos comunitarios que las trascienden. Y que, a pesar de las diversas formas en cuanto a la adquisición de la información y el conocimiento mediante el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, convocan a la comunidad a ser parte de experiencias culturales donde la biblioteca como tal no se basta a sí misma, sino que se nutre a partir de la interacción con otras instituciones.

La Biblioteca Pública Escolar "Almafuerte" es pionera en llevar adelante un proyecto cultural amplio en el partido de La Matanza, que desde su creación y hasta la fecha ha desplegado una gama de

actividades que enriquecen y convocan a toda la comunidad de Ramos Mejía a ser parte de ella.

Fue un 28 de abril de 1963 que la Escuela Primaria n° 24 de Ramos Mejía, nacida en 1929, inauguraba su biblioteca escolar bautizada con el nombre de “Almafuerte”, seudónimo del escritor argentino Pedro Bonifacio Palacios, oriundo de San Justo, partido de La Matanza. Dos años después, la biblioteca escolar que funcionaba en dos turnos (mañana y tarde), se mudaría del aula que ocupaba en el fondo de la escuela a un espacio mayor, conformado por dos aulas contiguas en el frente de la institución, quedando conectada con el patio de la escuela y teniendo una entrada independiente, previa apertura, que tenía salida al hall de entrada. Este cambio que se produjo en 1965 fue debido a que la biblioteca escolar pasó a ser reconocida y abierta a la comunidad como Biblioteca Pública Escolar n° 50 de la provincia de Buenos Aires, bajo la supervisión de la Dirección de Bibliotecas dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia.

Las diversas actividades culturales que venía desarrollando, y gracias al apoyo de la Asociación Amigos de la Biblioteca, dieron lugar a este cambio que amplió los servicios de la biblioteca hacia la comunidad educativa, uno de ellos, la extensión de su funcionamiento tres horas más en el turno vespertino, sumando también una nueva bibliotecaria. Fue el mismo Jorge Luis Borges quien apadrinó a la nueva biblioteca y se presentó en su inauguración, e incluso hizo una disertación de la vida y obra de Almafuerte. La comunidad de Ramos Mejía reconoció la importancia de este nuevo espacio y comenzó a frecuentarla asiduamente.

En la década de 1990 la biblioteca sufrió la pérdida temporal del espacio de Ludoteca, debido a la necesidad de un aula para ubicar a las niñas y los niños del 9° grado. Este espacio se recuperó recién en 2006, y dio paso a la inauguración de la Sala Infantil “Graciela Cabal” en 2007.

A pesar de los vaivenes que la biblioteca atravesó desde sus comienzos, las actividades culturales nunca cesaron y la comunidad educativa pudo disfrutar de exposiciones de arte, ferias del libro, grupos de teatro de adultos, grupos de abuelas cuenta cuentos y de los encuentros del autor y el lector, cuya actividad dio lugar a que escritores de renombre como José Murillo, Conrrado Nalé Roxlo, Ulises Petit de Murat, Graciela Montes, Graciela Cabal, Gustavo Roldán, Laura Devetach, Emilio Breda, Ema Wolf, Ana María Shua y Franco Vaccarini, entre otros, cruzaran las puertas de la biblioteca y llegaran a los

corazones de niñas, niños y adultos, dejando su huella y su amor por la literatura infantil.

En mayo de 2007 la biblioteca recibe la visita del poeta chileno Tito Alvarado, co-organizador del Festival "Palabra en el mundo" como parte de la celebración del Día Mundial de la Poesía declarado por la UNESCO.

Hacia el año 2011, de la mano de la escritora matancera Nora Coria quien formara además parte del grupo de escritores de La Matanza, la biblioteca llevó adelante el taller de lectura y escritura "Identidad", junto con los cafés literarios. Al final de cada año las alumnas y los alumnos del taller presentan su antología, acompañados de un narrador o actividad musical, abierta a la comunidad. Actualmente, la profesora Nora Coria desarrolla el taller literario de manera virtual.

Fue en 2014 cuando la biblioteca celebró sus Bodas de Oro a partir de un certamen de poesía y cuentos breves que culminó con la edición de una antología a cargo de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de La Matanza, la cual, además declaró este evento como de Interés Cultural mediante la Resolución n° 8.

Hoy en día, a pesar de la situación sanitaria, sus puertas continúan abiertas (con los protocolos correspondientes), y debido a los pedidos de las vecinas y los vecinos, mantiene su funcionamiento una vez por semana y con horario reducido. La fila de gente esperando para ingresar con o sin libro en mano denota el amor que esta biblioteca ha sabido construir en la comunidad, contando con un poco más de 200 socios solo en el turno vespertino que colaboran con la misma a través de una mínima cuota anual destinada a cubrir los gastos necesarios y la compra de libros. Cuenta además con un socio benefactor, la Sociedad de Socorros Mutuos de Ramos Mejía.

Pese al paso de los años, la biblioteca conserva muchos de los rasgos que datan de sus comienzos. Las ex alumnas y los ex alumnos, ahora madres, padres o abuelas y abuelos frecuentan el espacio con la misma sensación que antaño, cuando sonaba el timbre del recreo. El mobiliario y los colores de aquella época parecerían estar detenidos en el tiempo, intactos a pesar del tránsito continuo de usuarios de todas las edades. La biblioteca "Almafuerte" se presenta como ese espacio común a todas las vecinas y todos vecinos de Ramos Mejía. Es difícil pensar en quien alguna vez, y siendo oriundo de esa localidad, no haya siquiera asomado su cabeza por las ventanas que se disponen en forma de L en la esquina de las calles Arenales y Pueyrredón, puesto que, de una u otra forma, la comunidad la reconoce como un ícono de la localidad.

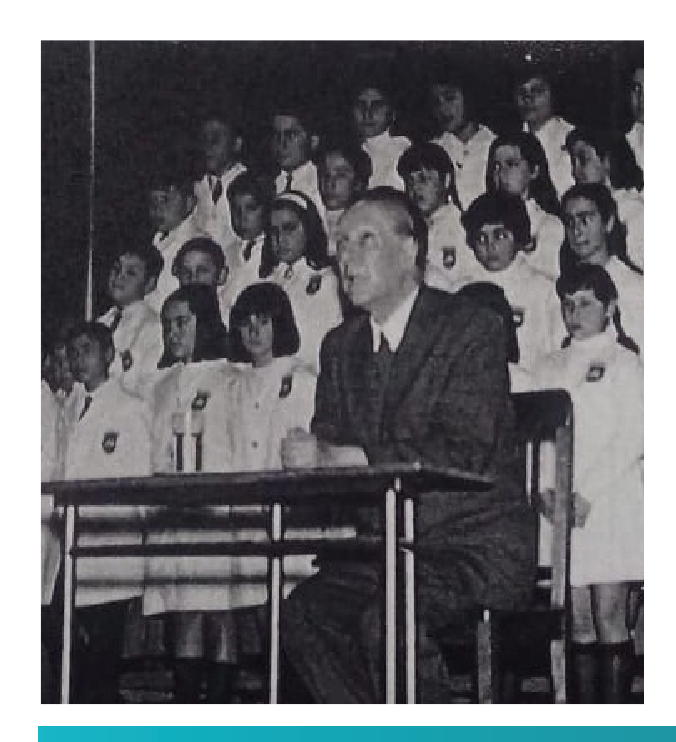


Figura 2.
La biblioteca en el corazón de los ex alumnos. Momentos que marcaron su historia

"Me pidieron que recordara una anécdota de mi vida escolar, inmediatamente recordé, entre tantas, un hecho que fue trascendental en la vida de la escuela. Corría el año 1965, y nos anunciaron que la escuela pronto tendría su propia biblioteca, que sería inaugurada por un conocido escritor, y que los alumnos de 4° y 6° grado estábamos invitados a la inauguración. El día era realmente invernal, además, si mal no recuerdo era sábado. Por supuesto la invitación tenía carácter de obligatoria: dejar de jugar un sábado para ir al colegio, y escuchar a un escritor que no era otro que Jorge Luis Borges, quien ya era conocido, pero que, posteriormente, fue la pluma destacada de la literatura hispanoamericana.
Nunca más volví a verlo ni a escucharlo, por supuesto sí a leerlo. Mi escuela nuevamente me ponía en el camino de la cultura y el conocimiento, camino que jamás abandoné".

Dr. Alberto R. Rodríguez (ex alumno de la Escuela Primaria n° 24)

Laura Rafaela García
Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura - CONICET - Universidad Nacional de Tucumán

Modos de leer la violencia política en la literatura argentina para niñas, niños y jóvenes.

El lector como un coleccionista

–

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es abordar la colección como un modo de leer (Ludmer, 2015) en la investigación literaria y posicionar al lector como un coleccionista de textos. Se analizará la organización de tres colecciones de lecturas del campo infanto-juvenil argentino, que aluden de manera literal o figurada a la violencia política de la última dictadura militar. Las particularidades narrativas de los textos de esta zona literaria apuntan en múltiples direcciones e interpelan tanto las prácticas de lectura como los protocolos de la investigación literaria.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil, Violencia política, Memoria colectiva, Colección, Lectura.

> Lo imaginario no se construye contra lo real para negarlo o compensarlo; se extiende entre los signos, de libro a libro, en el intersticio de las reiteraciones y los comentarios; nace y se forma en el intervalo de los textos. Es un fenómeno de biblioteca.
> Michel Foucault, "La biblioteca fantástica" (1987).

LOS INTERSTICIOS ENTRE LA MEMORIA Y LA IMAGINACIÓN

¿Cómo se inicia una colección? ¿Qué objetos pueden coleccionarse? ¿Las palabras se pueden coleccionar? ¿Y las historias? ¿Qué orden sigue una

Garcia, L. R. (2021). Modos de leer la violencia política en la literatura argentina para niñas, niños y jóvenes. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 113-127.

colección? ¿Para qué coleccionar? ¿Quién colecciona hoy? Algunas de estas preguntas, que giran en torno al armado de colecciones, explican la dirección posible que una colección puede seguir si consideramos esta práctica como un modo de leer literatura. En este caso, los objetos a coleccionar son relatos que se inscriben en la zona de la literatura argentina para niñas, niños y jóvenes en la literatura argentina. El núcleo de estas colecciones es la composición de escenas que, de manera literal o metafórica, aluden a la violencia política de la última dictadura militar (1976-1983). Estas colecciones se ubican entre el campo de las memorias y el de la literatura infanto-juvenil porque tienen la particularidad de hacer confluir dos prácticas distintas y milenarias como son la lectura literaria y el coleccionismo.

Al principio del clásico *Los trabajos de la memoria* publicado en 2002, y recientemente reeditado, Elizabeth Jelin afirma que vivimos en una era de coleccionistas (2021, p. 31) para aludir a la trama pública y privada que establecemos con el pasado. Guardamos fotos de infancia, conservamos documentos o recortes de un tema de interés personal o colectivo como material de un archivo que nos acompaña a lo largo de la vida. Las prácticas de recordar, conservar y atribuir significado a ciertos objetos, momentos o hechos contribuyen a darle sentido al pasado individual o colectivo.

Para una lectora o un lector los libros forman parte de esos objetos inestimables que seleccionamos intencionalmente, preservamos y sobreviven en el tiempo por el significado que les otorgamos. En el caso de la literatura infantil, la escena de lectura de cuentos antes de dormir, o dentro de una librería o en la ronda de un taller, nos remite a una práctica afectivamente valiosa para la trama de los vínculos intergeneracionales. La interminable tarea de "convocar a la lectura" –como sostiene Jorge Larrosa (2000)– en diálogo con el "dar a leer" de Joan Carles Mélich (2004) le dan sentido a la lectura de las colecciones. En nuestro país el propio Estado retomó el envío de colecciones a las bibliotecas de las escuelas para garantizar el acceso al libro y a la lectura. La ficción y las narraciones forman parte de nuestra identidad narrativa y, las bibliotecas populares, al menos en la Argentina, se presentan como testigos enmudecidos del acervo de nuestra "memoria literaria" (Perilli, 2001).

Este trabajo se presenta como una nueva versión, revisada y actualizada, de un artículo publicado en 2016, que atendió a la importancia de la colección como dispositivo metodológico para organizar un *corpus* de

lectura sobre la violencia política desde la literatura infantil argentina. Ese trabajo tenía el propósito de interpelar sobre el lugar que ocupan los textos para niñas y niños en los estudios de bibliotecología y en los archivos de acceso público. Entiendo que el marco de esta publicación reinstala esa pregunta y nos lleva a revisar nuestras prácticas como agentes críticos.

Esta nueva puesta actualiza el planteo sobre los modos de leer a partir de la publicación de las clases dictadas por Josefina Ludmer (2015) en los primeros años de la democracia. La lectura de las clases me permitió profundizar en la categoría a partir del planteo original y el contacto directo con la palabra de Ludmer. Hasta ese momento, habíamos estudiado esta categoría mediada por otros autores o textos, como ocurre con el extenso planteo que Gustavo Bombini ([1989] 2009) le dedica en *La trama de los textos*. *Problemas de la enseñanza de la literatura.* Otro texto clave, que interpela a quienes nos ubicamos en la "zona de borde disciplinar" (Gerbaudo, 2009) trazada entre la literatura y la didáctica.

El propósito de esta nueva versión es explicitar algunos argumentos más sobre las posibilidades que los modos de leer –como formas de acción (Ludmer, 2015, p. 37)– aportan a la investigación literaria y, así contribuir a visibilizar las particularidades de la literatura argentina para niñas, niños y jóvenes. Esta revisión se produce después de la publicación del libro de mi autoría *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina* (2021a), en el que desarrollé de manera extensa el contenido de las colecciones propuestas. Entre el intersticio de las reiteraciones y los comentarios como plantea Foucault, me detendré en dos cuestiones puntuales: desmontar el armado de las colecciones a partir de algunas escenas u otros objetos relacionados con las prácticas de la violencia política y plantear su aporte a la investigación literaria al poner a funcionar modos de leer, que dan cuenta de la autonomía desde la que se piensa al sujeto lector en cierta línea estética de la literatura infantil argentina.

COLECCIONES: ESCENAS, PERSONAJES Y ZONAS

En "Viejos libros infantiles" Walter Benjamin afirma: "Sólo quien haya permanecido fiel al placer que le brindaban los libros en su infancia puede descubrir como coleccionista el campo del libro infantil" (1989, p. 65). Esta afirmación alude particularmente a los ejemplares que integran la

colección de Karl Hobrecker y su biblioteca, ese primer archivero del libro infantil, disponible para que el lector participe y construya sentido.

Hay varios planteos importantes que entran en diálogo con esta afirmación. En primer lugar, me interesa destacar que la fidelidad a esa experiencia placentera del pasado está relacionada con los libros y el encuentro con la literatura durante la infancia. En la misma dirección, entienden la experiencia literaria las escritoras y los escritores de la denominada “Banda de Cronopios” (Díaz Rönner, 2011) integrada por Graciela Montes, Graciela Cabal, Gustavo Roldán, Silvia Schujer, Ricardo Mariño, Ema Wolf, entre otros que se reconocen herederos de la tradición literaria fundada por María Elena Walsh.

En segundo lugar, el coleccionista como el lector tiene la libertad de seleccionar sus objetos y encuentra en el campo del libro infantil un espacio de acción y de apropiación subjetiva. Al preguntarnos por los modos de leer en el campo infantil, al menos en Argentina, podemos destacar la relevancia que los conceptos de serie y colección han tenido históricamente en esta zona de borde entre la literatura infanto-juvenil y el campo editorial (García, 2021b). Desde sus primeros proyectos editoriales Boris Spivacow le otorgó a esta zona literaria un lugar particular en sus catálogos y eso dio paso a colecciones icónicas, como Los cuentos de Polidoro y Los cuentos del Chiribitil, reeditada en 2014 por EUDEBA. En esta última se destacan los Odos, personajes construidos en la lógica de la serie literaria hacia fines de los años setenta, que protagonizaron distintas situaciones en los primeros cuentos de la poética de Graciela Montes. Como referencia internacional del tratamiento de este tipo de personaje se distingue Babar, el elefante de Jean de Brunhoff.

La construcción en serie se caracteriza por una sucesión de situaciones relacionadas entre sí por el protagonismo del mismo personaje, que a lo largo de las historias conforman un sistema de relaciones sociales a su alrededor. Entre fines de 1980 y principios de 1990 proliferan las colecciones en el campo infantil argentino dando paso a nuevas escritoras y nuevos escritores, como así también, a un reposicionamiento del ilustrador y su aporte desde la imagen a las historias narradas (García, 2016).

Para revisar el armado de las colecciones como un modo de leer, que resulta operativo para la crítica literaria y el campo editorial, retomamos los aportes de Ludmer. Hay dos preguntas que componen el concepto de modos de leer, que la autora toma de los modos de ver de John Berger: qué

se lee y desde dónde se lee. A su vez, estas preguntas pueden desdoblarse en otras que nos llevan a caracterizar un modo de leer. Estas son: qué sentido se le da a lo que se lee y qué lugar real, imaginario, fantaseado o deseado –insiste Ludmer– ocupa el crítico o el que lee en sociedad (2015, p. 41).

En un sentido material, la autora sostiene que a la pregunta ¿qué se lee?, la respuesta que le corresponde es: objetos, materiales o zonas. Y, en ese sentido, afirma: “en ese texto hay, por ejemplo, un tipo de relación social de los personajes que otros no ven. Podríamos decir que esa materia se agarra de elementos materiales, pero que el elemento material absoluto en literatura es el lenguaje” (2015, p. 40). Esto es clave para organizar colecciones en torno a objetos que no solo se relacionan entre sí, sino también, con objetos que están fuera de la colección. La otra dirección de esta pregunta es qué sentido se lee. Ludmer afirma que se lee algo material, pero también se leen sentidos y se atribuyen significados (2015, p. 40). El tratamiento semántico, el sentido que se le da a eso que se lee caracteriza un modo de leer, plantea la autora. En otras palabras –como quien colecciona–, el crítico elige qué leer y qué sentido político, social, filosófico, estético, psicoanalítico, etc. le atribuye a su objeto. Este posicionamiento es clave para revisar el rol del crítico como lector del campo infantil e instalar la pregunta sobre cómo se conforma el *corpus* de una investigación literaria en esta zona.

La segunda pregunta, desde dónde se lee, tiene que ver con qué lugar ocupa el crítico o el que lee en sociedad. En la figura del lector confluyen las posibilidades del crítico y la niña, el niño o el joven como un lector con autonomía. En el campo de la literatura infantil argentina este último posicionamiento tiene lugar tanto en las discusiones críticas que sostienen María Elena Walsh (1995) y Laura Devetach (2007), entre otros agentes, como en los textos literarios de las décadas de 1960 y 1970. Una nueva concepción de lo que el niño como sujeto lector necesitaba por esos años, pone el acento en la arbitrariedad de lo literario (Díaz Rönner, 2000) y en la construcción de un rol diligente para el lector. Los protocolos de la ficción de estas y otras autoras se inscriben en la vertiente popular de la literatura que interpela la mirada del niño sobre el mundo real a través de la dimensión lúdica del lenguaje estético. Estos modos de escribir ficción le otorgan cierto poder al lector que la vertiente moralizante de la literatura no le concedía.

Para organizar el *corpus* de trabajo de mi investigación doctoral rastree los textos publicados entre los años sesenta y los noventa del siglo XX que aludían a la violencia política de la última dictadura militar. Esto dio lugar a conformar tres colecciones de lecturas que en el período estudiado establecían relaciones directas o figuradas con la dictadura. En un primer momento los elefantes fueron el objeto a seguir en ese recorte temporal, y advertí que tenían un sentido particular en la narrativa argentina para niñas y niños de esta época. Desde la importancia del cuento y libro homónimo *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann, comencé a rastrear relatos de elefantes en el período en estudio. Para seleccionar los relatos que tenían en común la figura del elefante tomé un criterio cronológico y eso me llevó a la novela de María Elena Walsh *Dailan Kifki*, publicada en 1966. Entre estos elefantes encontré el cuento "Guy" de Laura Devetach, incluido en *Monigote en la arena* publicado por primera vez en 1975; cuento del que Bornemann había tomado la frase que le dio título a su libro. De esta manera, el elefante se convirtió en el objeto que organizó esta primera colección. Revisar las historias de estos textos me permitió interpretar una figura que fue cargándose de sentido y se prolongó entre los textos publicados después de la dictadura (García 2010).[1]

El conflicto que provoca Dailan Kifki como una mascota poco convencional desafía el orden social en la novela por las insólitas aventuras que provoca su presencia. Con este episodio fundacional, y el argumento del resto de los relatos que integran la colección, esta figura asumió el sentido de lo político en la literatura infantil argentina. El conflicto de esta novela tiene una dimensión privada que se manifiesta desde el principio en el rechazo que provoca en la familia de la narradora la presencia del elefante y luego, una dimensión pública, cuando el resto de la sociedad se ve embarcada en una sucesión de aventuras que desencadena la descomunal presencia del elefante. En el capítulo ocho confluyen lo literario y lo político de manera magistral para cuestionar las formas de actuar del poder, como ocurre también en el cuento de Bornemann. Dailan Kifki y el Bombero se pierden

[1] Los textos incluidos en esta colección son: *Dailan Kifki* [1966] de María Elena Walsh; "Guy" incluido en *Monigote en la arena* [1975] de Laura Devetach; "Un elefante ocupa mucho espacio" incluido en el libro homónimo de Elsa Bornemann [1975]; "¿Quién conoce un elefante?" de Gustavo Roldán incluido en *El monte era una fiesta* [1984]; "Prohibido el elefante" en el libro homónimo de Roldán [1988]; "El genio del basural" en *El héroe y otros cuentos* [1995] de Ricardo Mariño.

volando por el cielo, después de haberle puesto las alas para bajar del árbol de aquel poroto mágico. La narradora protagonista recurre a distintas autoridades para emprender el rescate. En este capítulo, como en otros de la novela, podemos ver que el recurso del encadenamiento muestra la estructura jerárquica de las autoridades que intervienen en el rescate. Este recurso funciona provocando un efecto creciente y acumulativo, que llega hasta el ridículo y causa la risa en el lector. Con la lógica del efecto bola de nieve, se exagera y se ridiculiza el comportamiento de la autoridad en todo el texto y eso da lugar a la desacralización de la figura de poder. Al profundizar en el resto de los textos de esta colección, que denominamos "memoria de elefante" en relación con el dicho que resalta esta característica particular, destacamos la fuerza política de esta figura para interpelar las formas de resolver los conflictos en el mundo adulto.

En síntesis, esta colección se organizó en torno a un objeto: el elefante, que tomó fuerza al rastrearlo en el recorte temporal establecido. El sentido de la metáfora como recurso unificador de esta colección para aludir a la violencia política muestra la importancia de las acciones colectivas, la dimensión revolucionaria de lo político al desafiar el orden institucional establecido de manera jerárquica y la posibilidad de recordar el pasado en clave de memoria.

La segunda colección tiene otra organización porque dentro de la poética de un autor, el escritor Gustavo Roldán, se rastreó un personaje que ocupaba un rol fundamental para el diálogo intergeneracional en la comunidad de animales que habita el monte chaqueño. El sapo es el narrador, el que viaja y sabe lo que ocurrió en Buenos Aires, además es el protagonista desde tiempos inmemoriales de importantes historias que abarcan desde el inicio de los tiempos hasta la actualidad. Esta colección también sigue un orden cronológico,[2] pero la forma en la que el sapo establece las relaciones entre pasado y presente tiene que ver con el rol social que ocupa dentro de la comunidad y eso lo vuelve un personaje clave para el tema de nuestro corpus. Por medio de la analogía esta colección no solo cuestiona las formas

[2] Esta colección incluye los textos "Sobre lluvias y sapos" y "¿Quién conoce un elefante?" en *El monte era una fiesta* [1984]; "Un monte para vivir" en *Cada cual se divierte como puede* [1985]; "El tamaño del miedo" en Como si el ruido pudiera molestar [1986]; "Gustos son gustos" y "Las reglas del juego" en *Sapo en Buenos Aires* [1989].

tradicionales de resolución de los conflictos, sino que, estratégicamente, el diálogo y la fuerza colectiva resultan las alternativas desde la palabra. En el cuento “Un monte para vivir” el sapo se presenta como un estratega para liderar la rebelión de los animales que están cansados de aguantar las leyes del tigre, quien les prohibió expresarse y, eso se manifiesta en un gran silencio que invade el monte hasta lograr que algunos animales abandonen el lugar. Por medio del diálogo los animales comparten su malestar y las distintas posiciones en las voces de un grupo y otro de animales. Estos encuentros de la comunidad contribuyen a identificar las particularidades de cada uno de los habitantes del monte chaqueño, como ocurre en otros cuentos del autor.

La estrategia para solucionar el problema consistió en la unión de todos los animales que no estaban de acuerdo con la ley del silencio que había impuesto el tigre y la forma de enfrentarlo fue dirigirse a él armando una gran polvareda. El sapo es quien organiza la lucha, y escucha la idea de la pulga para llevarla a la práctica. Ese lugar es que le da reconocimiento entre los animales del monte y en la lógica de los otros relatos que integran la colección, su presencia es fundamental para mediar hacia soluciones más democráticas, basadas en la palabra como herramienta de persuasión y estrategia para modificar las circunstancias sociales.

Es importante considerar que los relatos incluidos en las tres colecciones pueden formar serie u organizarse en nuevas escenas que les darían otros sentidos. En este punto los planteos de Adriana Bocchino (2013) sobre el armado del corpus de investigación y las maneras de hacer memoria suman argumentos a nuestros modos de leer los textos del campo infantil argentino. La autora sostiene:

> La década del 70 no es una serie de libros ni de autores, ni de textos, sino una red de objetos –materiales y simbólicos– organizados según diferentes maneras y según diferentes ángulos de posicionamiento del investigador. Lo sintomático es que el objeto exige la reorganización y los diferentes posicionamientos cada vez, de suerte que una de las cuestiones clave que precisa ser revisada está en relación con el armado de las series, el corpus, el archivo (2013, p. 2).

El aporte de esta afirmación pone el foco en las múltiples direcciones de la lectura. En el caso de los textos de Roldán podríamos leer su poética siguiendo la línea que instala cada uno de los personajes que protagonizan

los distintos cuentos. Los mismos textos que disponemos en estas colecciones se presentan como un legado para las próximas generaciones al dar lugar al tema de la violencia política a través de la variedad de alternativas que presentan para resolver los conflictos basados en las formas autoritarias de ejercer el poder. Pero también, pueden integrar otras series o colecciones, y ahí está la auténtica posibilidad de estos textos literarios de aportar a la subjetividad del imaginario del lector sea niño, joven o adulto.

Bocchino plantea el tema de la colección metodológicamente y sostiene que esta inscripción del término permite volver la literatura al espacio de las artes, atiende a la multiplicidad de criterios que pueden ponerse en acción para organizarla y –como investigadora y crítica literaria– señala la inexistencia del archivo que la colección reunida viene a reponer.

La tercera colección se organiza a partir de la categoría de "lo monstruoso" (García, 2015) en la que confluyen una selección de relatos cercanos al *fantasy literario* (Jackson, 1986). Esta categoría propone la lectura de una zona de escrituras, que dan cuenta de las formas de apropiación de lo fantástico por parte de las escritoras y escritores entre fines de 1980 y principios de 1990. Los relatos de esta colección tienen la particularidad de abordar lo traumático del pasado con recursos propios del género fantástico:[3] el desdoblamiento de los personajes, la deformación de lo familiar, la aparición de monstruos y fantasmas en las historias. Esta colección presenta las modulaciones del miedo y las formas subjetivas de enfrentar el miedo como un modo de elaborar el trauma del pasado. Entre los relatos de esta colección destacamos la novela *Otroso* de Graciela Montes, porque a partir de esa palabra que le da título permite jugar con la forma de nombrar el lado más oscuro de la militancia, la persecución y la vida en la clandestinidad. Otroso es como denominan el grupo de jóvenes protagonistas a ese otro lado del mundo que les sirve de refugio para compartir sus ideales y fantasías. Pero también, los vuelve vulnerables a la opresión de la Patota y esa experiencia remite a lo traumático de la experiencia del pasado violento de la dictadura. En los relatos de la colección confluyen las huellas de una experiencia social traumática y las

[3] Los textos incluidos en esta colección son "Irulana y el ogronte. Un cuento de mucho miedo" [1991] de Graciela Montes; *¡Socorro! Doce cuentos para caerse de miedo* [1988] de Elsa Bornemann; *Tengo un monstruo en el bolsillo* [1988] de Graciela Montes; *Queridos monstruos* (Diez cuentos para ponerte los pelos de punta) [1991] de Elsa Bornemann; *Maruja* (1989) de Ema Wolf; *Otroso. Últimas noticias del mundo subterráneo* [1991] de Graciela Montes.

posibilidades que la ficción ofrece para construir realidades alternativas.

Tanto la lectura literaria como el armado de cada colección tienen en común lo subjetivo que da paso a la marca singular del lector o el coleccionista. En términos de transmisión del pasado estas colecciones son una forma de acercar el pasado y resignificarlo a partir de la ficción. El lector cuenta siempre con más libertades, por eso al presentar estos relatos como colecciones, lo que se transmite también es la apuesta por la experiencia de la lectura literaria. Las colecciones heredadas dan al lector la posibilidad de leer estos relatos en otras direcciones. En relación con la investigación literaria, estos modos de leer y organizar corpus de análisis entran en tensión con las formas más objetivas de la ciencia. Sin embargo, están más cerca de las posibilidades que ofrece la literatura.

PARA PONER A FUNCIONAR LA MAQUINARIA DE LA LITERATURA

A lo largo de este trabajo posicionamos a la literatura argentina para niñas, niños y jóvenes en una zona de borde disciplinar porque entendemos junto con Gerbaudo (2009, p. 171), que confluyen en ese espacio de intersección una serie de categorías que se encuentran en los límites de distintos campos disciplinares. Entre el campo de la memoria y el campo de la literatura infantil y juvenil, entre esta última y el campo editorial, y también, en cruce con el campo de la didáctica o con el campo de estudio de las infancias esta zona literaria adquiere mayor espesor.

Los modos de leer vigentes en la crítica de la literatura infantil argentina tienen distintas posibilidades. Las colecciones se pueden interpretar también como itinerarios de lecturas o recorridos lectores, términos más comunes para el ámbito escolar. Pero, las categorías de la teoría literaria como serie, por ejemplo, para rastrear un personaje, o colección en cruce con otras zonas del arte para pensar determinados temas como en nuestro caso, o la categoría de poéticas como puerta de entrada al universo estético de un autor, fortalecen desde los posicionamientos teóricos las lecturas críticas del campo.

Al reflexionar sobre la investigación literaria, Hebe Molina (2004) define al investigador como un lector especializado en descubrir misterios. Considero que lo específico de esta zona literaria está en las posibilidades de la escritura de apelar a la imaginación del lector. En *La gran ocasión* Montes

(2007) demostró por qué la escuela se presenta como el espacio propicio para democratizar la lectura literaria. Las políticas de lectura demandan al docente el posicionamiento político como mediador entre el capital simbólico de la literatura y las chicas y los chicos como lectoras y lectores, más allá de sus propias experiencias de formación. La tarea de la crítica en esta zona requiere el posicionamiento del crítico también como un lector, dispuesto a desplegar nuevos sentidos sobre las zonas, recursos o géneros que distinguen el trabajo literario. El cruce con la ilustración y sus aportes al campo infanto-juvenil argentino es una de las tareas pendiente de la crítica.

Considero que poner a funcionar nuevos modos de leer desde esta zona literaria puede activar la maquinaria interpretativa y así, aportar al imaginario social. Valeria Sardi se detiene en las implicancias de la lectura a contrapelo para mostrarnos en qué consiste el movimiento:

> No se trata solo de decidir qué tradición selectiva (Williams 1980) funcionará como corset o encuadre para la conformación del canon literario escolar sino también, de proponer una maquinaria interpretativa que promueva determinadas estructuras del sentir (Ibídem) y, de esta manera, crear una ingeniería simbólica que construya una cultura literaria que dé cuenta de creencias, conocimientos, valores, moralidades, identidades que están legitimados por el inconsciente cultural de cada contexto socio-histórico (2012, p. 36).

El desarrollo de investigaciones y el trabajo reflexivo de la crítica sobre los modos de leer dentro y fuera de los circuitos académicos son piezas centrales para que la ingeniería simbólica se ponga en funcionamiento y revele las particularidades de la literatura argentina para niñas, niños y jóvenes.

FUENTES

Bornemann, E. (2004). *¡Socorro! (12 cuentos para caerse de miedo).* Alfaguara.

Bornemann, E. (2005). *Queridos monstruos (10 cuentos para ponerte los pelos de punta).* Alfaguara.

Bornemann, E. (2008). *Un elefante ocupa mucho espacio.* Alfaguara.

Devetach, L. (2008). *Monigote en la arena*. Ediciones Colihue.

Mariño, R. (1996). *El héroe y otros cuentos*. Alfaguara.

Montes, G. (2017). *Irulana y el ogronte (un cuento de mucho miedo)*. LOQUELEO.

Montes, G. (2003). *Tengo un monstruo en el bolsillo*. Sudamericana.

Montes, G. (2007). *Otroso. Últimas noticias del mundo subterráneo.* Alfaguara.

Roldán, G. (1999). *Prohibido el elefante*. Sudamericana.

Roldán, G. (2007). *Cada cual se divierte como puede.* Ediciones Colihue.

Roldán, G. (2007). *Como si el ruido pudiera molestar*. Editorial Norma.

Roldán, G. (2008). *El monte era una fiest*a. Ediciones Colihue.

Roldán, G. (2008). *Sapo en Buenos Aires*. Ediciones Colihue.

Walsh, M. E. (2007). *Dailan Kifki*. Alfaguara.

Wolf, E. (2011). *Maruja.* Sudamericana.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (J. Thomas, trad.). Nueva Visión.

Bocchino, A. (2013, 7 al 9 de agosto). Colección, corpus, archivo… maneras de hacer memoria [Ponencia].VI Jornadas de Filología y Lingüística, FaHCE-Universidad Nacional de La Plata, Argentina. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42246

Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura.* Lugar Editorial.

Devetach, L. (2007). Cuento viejo, cuento nuevo. Historia de ratita. En *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana* (pp. 55-62). Ediciones Colihue.

Díaz Rönner, M. A. (2000). Literatura infantil de "menor" a "mayor". En N. Jitrik (dir.), *Historia Crítica de la literatura argentina* (pp. 511-551). Emecé.

Díaz Rönner, M. A. (2011). La literatura infantil o la captura del objeto: años 80 y 90. En *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas* (pp.125-132). ComunicArte.

Foucault, M. (1987). La biblioteca fantástica. *Estudio. Filosofía-historia-letras, verano,* 1-14. http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio09/sec_30.html

García, L. (2010). Memoria de elefante para la violencia política. *Revista El hilo de la fábula,* 10, 75-84. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/HilodelaFabula/article/view/1948

García, L. (2012). La poética de Gustavo Roldán: un colectivo de personajes. Las historias del sapo". En V. Sardi, V. y C. Blake (comps.), *Un territorio en construcción: la literatura argentina para niños* (pp. 133-144). Universidad Nacional de La Plata.

García, L. (2015). Lo monstruoso en la literatura argentina para niños. Colección de lecturas para contar la violencia política. *Telar. Revista del Instituto de Estudios Latinoamericanos,* 13-14, 181-201. http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/download/39/34/

García, L. (2016). La colección como dispositivo de lectura de la violencia política en la literatura infantil argentina. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 69(30), 263-284. http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/55668/51721

García, L. (2021a). *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina. Narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970-1990.* Lugar Editorial.

García, L. (2021b). Campo editorial y literatura infanto-juvenil argentina. Para una breve periodización desde los años sesenta hasta la actualidad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, *2*(23), 75-108. https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/92574/80168

Gerbaudo, A. (2009). Literatura y enseñanza. En M. Dalmaroni (dir.), *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* (pp.165-194). Ediciones UNL.

Jackson, R. (1986). *Fantasy: literatura y subversión*. Catálogos Editora

Jelin, E. (2021). *Los trabajos de la memoria.* Fondo de Cultura Económica

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación.* Novedades Educativas.

Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria.* Paidós.

Mèlich, J. (2004). *La lección de Auschwitz.* Herder.

Molina, H. (2004). La ciencia literaria y su método de investigación. En V. Castel, S. Aruani & V. Ceverino (comps.), *Investigaciones en ciencias humanas y sociales: Del ABC disciplinar a la reflexión metodológica* (pp. 225-250). Universidad Nacional de Cuyo.

Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Perilli, C. (2001). El taller de la memoria literaria en Nuestra América. *Kipus. Revista Andina de Letras*, 13, 9-17. https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1571

Sardi, V. (2012). Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria. *Estudios de Teoría Literaria*, *1*(2), 31-39. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/135

Walsh, M. E. (1995). *Desventuras en el país-jardín-de-infantes. En Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes*. Crónicas 1947-1995 (pp. 13-20). Seix Barral.

Presentación

El golpe de Estado cívico-militar de 1976 marcó un quiebre en la cultura del país. Distintos eslabones de la cadena de valor del libro, desde la escritura hasta la lectura, fueron intervenidos por el terror en alguna de todas sus formas en las que la dictadura irrumpió en el mundo del libro, la lectura y las bibliotecas.

A 45 años del inicio de la última dictadura quisimos recordar, para que *Nunca más* vuelva a suceder. La bibliografía sobre el período dictatorial creció en los últimos años por lo que sin tener pretensión de exhaustividad invitamos a Laura Rafael García para que comparta su análisis sobre cómo la literatura infantil y juvenil abordó la violencia institucional entre 1976 y 1983. La autora problematizó la escuela como el espacio donde democratizar la lectura literaria al interpelar al docente mediador cultural, en tanto agente que despliega un posicionamiento crítico.

Por otro lado, desde el Área de Educación, Investigación y Archivo de la Comisión Provincial por la Memoria nos presentaron el Fondo Haroldo Conti, gracias a la generosidad de la familia del escritor, y compartieron dos entrevistas poco conocidas al autor nacido en Chacabuco en 1925. La entrevista que se publicó en la revista *Análisis* en 1967 y en *Nuevo Hombre* en 1975, permiten leer la voz del escritor desaparecido con la potencia de sus palabras. Estas entrevistas renuevan la invitación a lectoras y lectores para adentrarse en su obra desde las bibliotecas escolares.[1]

[1] En el libro compilado por Eduardo Romano y disponible digitalmente se pueden encontrar otras entrevistas realizadas a Haroldo Conti para ampliar las lecturas sobre su obra Romano, E. (comp) (2008). *Haroldo Conti, alias Mascaró, alias la vida*. Colihue - Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti [http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2020/06/haroldo-conti-alias-mascaro.pdf]

Presentación.
Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 1(1), 112

Área de Educación, Investigación y Archivo de la Comisión Provincial por la Memoria

La vida como borrador.

Fondo personal de Haroldo Conti en el Centro de documentación de la Comisión Provincial por la Memoria

–

RESUMEN

Marcelo y Alejandra, hijo e hija del primer matrimonio del escritor Haroldo Conti, secuestrado y desaparecido durante la última dictadura militar, en el año 2005 acercaron a la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires (CPM) el archivo personal de su padre, junto a otros documentos reunidos por la familia en los intensos años de búsqueda posteriores a su desaparición. Manuscritos, entrevistas, recortes de diarios, premios, documentos personales, cartas, audios y decenas de fotografías que conforman el fondo documental, están hoy disponibles para la consulta en el Archivo y Centro de documentación de la Comisión por la Memoria (CPM) en la ciudad de La Plata.

Palabras clave: Haroldo Conti, Archivo personal, Dictadura militar, Memoria, Desaparecido.

APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA.

> Yo siempre digo, o dije inclusive en un cuento, que la vida es una especie de borrador que uno nunca termina de pasarla en limpio".
> Haroldo Conti, entrevistado por Cuervo (1975)

La voz nítida de Haroldo Conti en la charla mantenida con el cineasta Roberto Cuervo a fines de 1975, es parte de la documentación del archivo personal que reunió su familia luego del secuestro.[2]

Área de Educación, Investigación y Archivo de la Comisión Provincial por la Memoria. (2021). La vida como borrador. Fondo personal de Haroldo Conti en el Centro de Documentación de la Comisión Provincial por la Memoria. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 128-136.

Haroldo Conti nació en Chacabuco el 25 de mayo de 1925. Fue escritor, docente, piloto civil, navegante, guionista de cine, periodista y militante político del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y del Frente Antiimperialista y por el Socialismo (FAS). El 5 de mayo de 1976 fue secuestrado en su casa en la ciudad de Buenos Aires y aún permanece desaparecido. Su actividad como docente, escritor y militante, así como el reclamo de Memoria, Verdad y Justicia posterior a su desaparición, se hacen presentes en la documentación producida, guardada y reunida por Conti y su familia.[1]

Los archivos personales se inscriben inevitablemente en marcos y acciones colectivas. Allí, lo personal se convierte en político, y lo privado y lo público tejen redes y sentidos. El fondo documental de Haroldo Conti condensa memorias familiares cotidianas –como la foto del cumpleaños de 15 de Alejandra Conti, vestida con un pantalón pata de elefante, bailando el vals con Haroldo–, memorias íntimas –como las cartas a su hijo Marcelo "Capitán" donde le dice que tenga cuidado con la electricidad y que cuide a su hermana–, y también amontona fragmentos de memorias académicas, profesionales, declaraciones públicas, definiciones poéticas y políticas.

Entre los documentos podemos vislumbrar a Haroldo Conti cuando hizo pública la carta de rechazo a la beca Guggenheim en 1972 por considerar que sus convicciones ideológicas se lo impedían, porque: "sería postularse para un beneficio que, con o sin intención expresa, resulta, cuanto más no sea por fatalidad del sistema, una de las formas, más o menos sutiles de penetración cultural del imperialismo norteamericano en América latina" (en Carta a Stephen Schlesinger contestando la postulación para la Beca Guggenheim, febrero de 1972). También encontramos a Haroldo con sotana mirando a cámara cuando había decidido que la vocación sacerdotal era lo suyo; a Haroldo guardando la factura de un hotel en Roma; a Haroldo pidiendo disculpas a Alejandra por ser tan distinto a otros padres y por quererlos tanto; a Haroldo garabateando dibujos en un papel;

–

[1] El Archivo y Centro de Documentación de la CPM conserva para dar acceso, una copia digitalizada. Los originales están en propiedad de la familia del escritor.

[2] Roberto Cuervo registró en audio e imagen a Haroldo Conti a fines de 1975 con la idea de realizar un documental sobre el escritor, que quedó trunco por su desaparición. Cuervo murió en 1979. Tres décadas después, su hijo Andrés Cuervo recuperó el material y realizó el documental "El retrato postergado".

a Haroldo integrando la Agrupación de egresados reformistas de Filosofía y Letras cuando todavía era Aroldo, así, sin h, como en su documento de identidad; a Haroldo y el río, y el mar, y su familia, y los amigos; a Haroldo en el Tigre, en La Rioja, en La Paloma, en la Antártida, en su añorado Chacabuco. La voz de Haroldo continúa: “Yo lo repetí más de una vez, no me siento especialmente feliz cuando escribo, me cuesta escribir, me cuesta bárbaramente, creo que para mí es una sustitución de la aventura a veces: como no puedo viajar, como no puedo trepar una montaña, bueno, todo eso lo hago a través de la literatura” (Haroldo Conti, entrevistado por Roberto Cuervo, 1975).

EL TRABAJO CON EL FONDO DOCUMENTAL

Haroldo escribía, guardaba, conservaba. Su familia, también. En el año 2005 Marcelo y Alejandra se acercaron a la Comisión por la Memoria con documentos prolijamente cuidados. Buscaban hacerlos públicos, darle voz a Haroldo, convertirlo en presencia.[3]

El fondo “Haroldo Conti” –documentación de y sobre el escritor desaparecido reunida por su familia– cuenta con poco más de 500 documentos, de los cuales, alrededor de 160, fueron producidos y guardados por el escritor. De esos 160, hay documentos relacionados con su vida personal: cartas, documentos de acreditación personal como el Documento Nacional de Identidad, títulos universitarios, confirmación de cargo docente, cesantía docente, fotografías. Y otros vinculados a su producción intelectual: obras manuscritas, bocetos, entrevistas y recortes de prensa de su obra literaria.

El otro núcleo importante –con más de 350 unidades– corresponde al material reunido por la familia a partir de la desaparición de Haroldo, y da cuenta de muchas de las acciones realizadas: cartas a las autoridades locales, recursos de *habeas corpus*, denuncias a nivel nacional e internacional, manifestaciones, reportajes, notas periodísticas en todo el mundo reclamando por su vida, homenajes realizados luego del retorno democrático y fotografías. El archivo cuenta también con audios de Conti, en una entrevista y en la lectura de los cuentos "El último" y "Perdido".

[3] El Archivo y Centro de Documentación de la Comisión por la Memoria (CPM) conserva para dar acceso, una copia digitalizada. Los originales están en propiedad de la familia del escritor.

La documentación que Alejandra y Marcelo Conti acercaron a la CPM para ser digitalizada, estaba dividida en ocho carpetas que no guardaban un criterio determinado.

El primer trabajo con la documentación –junto al proceso de digitalización– fue la elaboración de un inventario analítico (por unidad documental) sin seguir normas de descripción archivística. Durante el año 2020 se realizó un proceso de clasificación relacionado con los diferentes productores de los documentos y las series identificadas. Tanto el cuadro de clasificación como el inventario analítico y la descripción normalizada, se pueden encontrar en la página de la CPM.

Con la idea de difundir estos documentos y cumplir con el objetivo de su familia de que sean de acceso público, en el año 2006 el artista plástico Martín Barrios realizó para el Museo de Arte y Memoria de la CPM la muestra "Como un león", un recorrido biográfico del escritor, que hoy continúa siendo visitada como muestra itinerante. Desde uno de los paneles de la muestra, Haroldo reflexiona:

> Creo que inclusive también se puede hacer una literatura comprometida, una literatura política, válida, perfectamente válida, creo con Galeano que nuestra suprema obligación es hacer las cosas más bellas que los demás, sobre todo que lo que la puede hacer el adversario, pero aun haciendo belleza creo que podemos hacer una literatura política, pero lo político emergerá con naturalidad, no como una cosa impuesta (Haroldo Conti, entrevistado por Roberto Cuervo, 1975).

ARCHIVOS PERSONALES, USOS COLECTIVOS

Los archivos personales invitan a preguntarse qué se guarda y qué se decide no guardar, pero también, para qué y para quiénes se guarda. ¿Existe siempre una idea de "legado" en el acto de archivar? Cuando se decide conservarlos, ¿se piensa qué dirán de la época, de los imaginarios, de las vidas? ¿Qué encontrarán otras miradas en esos documentos, y qué nuevos sentidos adquieren?

Desde el lugar de archivistas es importante pensar cómo ofrecer los documentos al acceso, cómo dirimir las tensiones que aparecen entre lo público y lo privado, pero, sobre todo, cómo reponer los contextos de

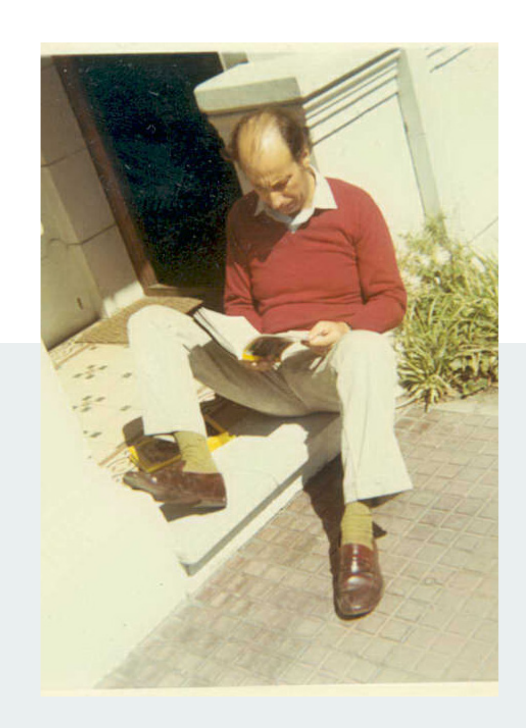
producción para que quienes los consulten tengan herramientas que les permitan acercarse, leer, interpretar.

Los archivos personales trascienden lo individual y adquieren un valor histórico bajo la mirada de las otras y los otros.

Se podría pensar que el archivo personal de Haroldo Conti es, en cierta medida, un archivo inconcluso, truncado por la dictadura militar más atroz que vivió el país. Pero todos los documentos reunidos por la familia a partir de su desaparición el 5 de mayo de 1976 dan cuenta de la búsqueda de verdad, justicia y memoria que signó la historia durante la posdictadura. Haroldo está en los homenajes, en los reclamos, en las denuncias, en las luchas colectivas. Esos documentos recuerdan quién fue, su tránsito como un ser profundamente político, como artista, como aventurero, como padre. Y nos traen sus cuentos, sus ideas, sus amores, sus pasiones, sus sonidos. Con la voz nítida y profunda, Haroldo casi resopla “y yo descubro que mi vida es un perfecto borrador, así, bien borroneado, bien tachado, vuelto a reescribir, nunca completo, nunca terminado” (Haroldo Conti, entrevistado por Roberto Cuervo, 1975).



Haroldo Conti con red de pescador. CPM, Fondo Haroldo Conti. Documentación de y sobre el escritor desaparecido reunida por su familia.



Haroldo Conti en la puerta de su casa en San Telmo. CPM, Fondo Haroldo Conti. Documentación de y sobre el escritor desaparecido reunida por su familia.



Alejandra Conti reunida con Ernesto Sábato y otros escritores de SADE luego de la desaparición de su padre. CPM, Fondo Haroldo Conti. Documentación de y sobre el escritor desaparecido reunida por su familia.

Haroldo Conti con red de pescador. CPM, Fondo Haroldo Conti. Documentación de y sobre el escritor desaparecido reunida por su familia.

Haroldo Conti en la puerta de su casa en San Telmo. CPM, Fondo Haroldo Conti- documentación de y sobre el escritor desaparecido reunida por su familia.

Alejandra Conti reunida con Ernesto Sábato y otros escritores de SADE luego de la desaparición de su padre. CPM, Fondo Haroldo Conti- documentación de y sobre el escritor desaparecido reunida por su familia.

El Centro de Documentación y Archivo está conformado por fondos documentales relacionados con el accionar represivo del Estado, colecciones particulares, y documentación producida por la propia CPM.

Fue creado en el año 2000 a partir de la cesión del archivo de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la provincia de Buenos Aires (DIPPBA), con el objetivo de generar un espacio que contribuyera a los procesos de memoria, verdad y justicia. En el año 2003 fue abierto a la consulta pública y desde entonces la CPM trabaja en facilitar el acceso a los documentos de los diversos usuarios que le solicitan información.

Contacto:
Atención al público: de lunes a viernes de 10 a 16 hs.
Calle 54 número 487 entre 4 y 5
Teléfono 426-2948
archivo@comisionporlamemoria.org
Página web: https://www.comisionporlamemoria.org/archivo/

La biblioteca Carlos Cajade de la Comisión Provincial por la Memoria se especializa en historia reciente, memoria y derechos humanos. Tiene como misión la colaboración en la construcción de la memoria social, su defensa y resguardo. Su colección está formada por aproximadamente tres mil recursos informativos de diferentes tipos, entre los cuales hay publicaciones monográficas, publicaciones periódicas, obras de consulta, literatura gris, materiales audiovisuales, entre otros.
Contamos con servicios abiertos de información y referencia online, consulta de materiales en sala, reprografía y préstamo (con turno previo).
Catálogo: http://biblio.comisionporlamemoria.org/ (en proceso de actualización y carga de datos)

Contacto: biblioteca@comisionporlamemoria.org

SU OBRA LITERARIA

"Rosas de la picardía" (cuento de juventud), *Crisis*, nº 50 (segunda época), enero de 1987.
El buey risueño. Obra de teatro (1944).
Examinado. Pieza teatral. Premio Olat (1955).
"La causa". Relato. Premio Life, de la revista Times (1960).
Sudeste. Novela. Premio fabril (1962).
"Marcado". Cuento. En revista *Baires*, verano (1963/1964).
Todos los veranos. Cuentos (Todos los veranos, Los novios, Ad astra, Muerte de un hermano, La causa). Premio Municipalidad de Buenos Aires (1964).
Alrededor de la jaula. Novela. Premio Universidad de Veracruz, México (1966).
Con otra gente. Cuentos (Como un león, Otra gente, Los novios, Perdido, cinergética; Todos los veranos, Muerte de un hermano, El último) (1967).
En vida. Novela. Premio Barral, España (1971).

"Con gringo". Cuento. En revista *Casa de las Américas*, nº 71, 1972, La Habana, Cuba).
"La espera". Cuento. En revista *Latinoamericana*, nº 1, 1972, Buenos Aires).
Mascaró, el cazador americano. Novela. Premio *Casa de las Américas*, de Cuba (1975).
"A la diestra". Cuento. En revista *Casa de las Américas,* n° 107, 1978).

La SADE no tiene fragata
Reportaje a Haroldo Conti

–

Entre el 18 de julio y el 2 de agosto la ciudad de Guayaquil, Ecuador, fue sede del Primer Encuentro Latinoamericano de Cultura organizado por el Centro Municipal de Cultura de esa ciudad. Por Argentina participó, junto a otros, el escritor Haroldo Conti, autor de *Alrededor de la jaula* y Premio Casa de las Américas 1974 por su obra *Mascaró, el cazador americano*. *Nuevo Hombre* entendió que el aporte de Conti a la literatura argentina lo convierte en uno de los intelectuales más consecuentes entre quienes se empeñan por que la literatura sea una tarea testimonial. Por eso uno de sus redactores entrevistó al escritor y juntos ensayaron una evaluación de la experiencia de Guayaquil.

Nuevo Hombre: ¿Guayaquil fue la primera reunión de escritores a la que concurre?
Haroldo Conti: Sí, en cierta forma. Estuve dos veces en La Habana como jurado de Casa de las Américas y aunque esa reunión no es formalmente un congreso de escritores de hecho resulta el más provechoso de todos.

N.H.: ¿De qué depende que un congreso sea o no provechoso?
H.C.: De sus resultados, supongo. Un congreso de escritores puede llegar a ser con el tiempo nada más que un recuerdo de viaje o bien un hito importante en el movimiento cultural.

N.H.: ¿Y Guayaquil?
H.C: Creo que fue esto último. Los resultados son concretos y útiles. Aparte de eso y como sucede en los encuentros de La Habana sirvió para reconocer nuestro aislamiento y promover los me dios para romperlo. El espíritu fraternal que flotó en el encuentro favoreció el crear y estrechar sólidos lazos más que nada en tareas concretas, no en meras efusiones pasajeras a intercambios de direcciones.

Conti, H. (2021). La SADE no tiene fragata. Reportaje a Haroldo Conti.
Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 1(1), 137-142.

Estos congresos o encuentros, y vuelvo sobre la primera pregunta, son a veces la única forma que tenemos de viajar, de conocer nuestra América. Uno se recibe de escritor más o menos por decisión propia y la Sociedad Argentina de Escritores no tiene una fragata con la que podamos salir a recorrer el mundo como premio a nuestra decisión. El problema es saber quién maneja estos congresos para no prestamos al juego de nadie y menos del enemigo. Eso explica por qué, con lo que me interesa viajar, éste fue el primer encuentro al que asistí. Si usted recuerda hace cosa de dos años rechacé una invitación al Congreso de Cali por cuanto estaba manejado por la derecha. Hay que prevenirse de esto buscando toda la información posible. A veces basta con saber el nombre de sus organizadores. En el caso de Guayaquil obtuve todas las seguridades de que iba a ser un encuentro sin imposiciones políticas y efectivamente organizado por el Municipio de Guayaquil.

N.H.: ¿Fue realmente asi?
H.C.: Sí, y quiero destacarlo en atención a las autoridades de Guayaquil, en especial al Concejal de Cultura y Educación, Otón Chávez Pazmiño. Se pudo hacer y decir lo que se quiso, en Guayaquil, sin presiones de ningún tipo. Esto permitió que el primer día de trabajo, en la conferencia de prensa con que se dio comienzo al evento, los escritores argentinos invitados pudiéramos hacer las declaraciones que hicimos e incluso, a partir de ahí, orientar el encuentro en la dirección que finalmente tuvo.

N.H.: ¿Cuál?
H.C.: Dijimos en esa ocasión que, expresamente, queríamos que ese encuentro no fuese una amable reunión de literatos sino que al concurrir allí como trabajadores de la cultura en nombre y representación de nuestros pueblos queríamos ser realmente una expresión de las luchas y situaciones de esos pueblos. Con respecto a la Argentina pusimos ese día a disposición del periodismo todos los informes que llevamos sobre la situación real de nuestro país, sobre todo en lo que hace a la cultura. A partir de ahí notamos permanentemente un gran interés y una gran preocupación por cuanto sucedía en nuestra patria. Es evidente que Argentina pesa espiritualmente, en toda Latinoamérica.

Este espíritu del encuentro se vio luego claramente reafirmado con las palabras de apertura que en nombre de los intelectuales ecuatorianos

pronunció el compañero Jorge Torres Castillo. El acto fue en el salón principal del Municipio de Guayaquil, en la hermosa rambla frente al melancólico río Guayas que se entreveía por las ventanas y quiso el destino que me tocase decir a mí unas palabras en nombre de los "ilustres invitados". Lo esencial de las palabras de Torres Castillo, que yo utilicé a mi vez para mi breve discursito, fueron aquellas de Fidel pronunciadas en el Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura en Cuba que dicen, en síntesis, que el apoliticismo no es más que un punto de vista vergonzante y reaccionario en la concepción y expresión culturales. Confieso que tanto a mí como a otros compañeros nos sorprendió en ese momento y en ese lugar escuchar aquellas palabras dichas sin vacilaciones, con todas las letras y el fervor de alguien que creía en ellas, naturalmente. En esa noche y esa reunión prometimos hacer del encuentro algo efectivo, un aporte, aunque modesto, al movimiento cultural de Latinoamérica. Dependía exclusivamente de nosotros, después de todo.

N.H.: ¿Se cumplieron con esos propósitos?
H.C.: A lo largo de los días que siguieron, fue ese el espíritu que privó en mesas redondas, charlas, conferencias y demás actos que componían el programa del encuentro.

N.H.: ¿Cuál fue su participación y su aporte en ese sentido?
H.C. Recuerdo que a mí me tocaba dar una charla, supuestamente, sobre algo tan extenso y que por lo demás desconocía en grandes tramos, como la literatura argentina del siglo XX. Yo dije en esa oportunidad que ni me interesaba ni estaba en condiciones de desarrollar satisfactoriamente tema tan complejo pero que iba a referirme a algo que de alguna manera tenía que ver con él y que era en alguna forma una expresión cultural de la Argentina de Hoy, es decir, el tema de la Represión en la Cultura en Argentina. Señalé asimismo que no hablaba exclusivamente en mi nombre sino en el de buena parte de los escritores argentinos ya que, por otra parte, el informe que leí y comenté como base de aquella charla fue preparado por la Agrupación Gremial de Escritores. Al finalizar mi charla se repartieron 150 ejemplares del informe impresos por la gente de Guayaquil y luego fue reproducido en la revista NUEVA de Quito y por el movimiento Segunda Independencia que orienta Jaime Galarza. De manera que el cónsul argentino de Guayaquil que andaba tras el informe debe tener ya en su poder unas cuantas copias

del mismo. No dijimos nada que ya no se supiese aquí. Ese informe, por lo demás, fue reproducido por el SOL de Méjico y la Universidad de la Cantuta de Perú. Nosotros volvimos a leerlo y comentario en Quito y Cuenca. Incluso se nos dio acceso a la radio y la televisión.

N.H.: ¿Qué otros resultados?

H.C.: Uno que me parece especial mente importante y en el que tuve activa participación junto con Oswaldo Rey. noso, de Perú, y los muchachos de Puño y Letra de Guayaquil. Fue la constitución de un Frente de Escritores de América Latina con asiento en Guayaquil. Se creó una comisión internacional de la que formo parte junto con Juan Rulfo, que asistió al encuentro. Hay otra comisión funcionando en Guayaquil que preside Hugo Salazar Tamariz, a nivel nacional esta última y en conexión con el Frente Cultural que orienta Ulises Estrella y la Bufanda del Sol, revista de sólido prestigio en Latinoamérica.

N.H.: ¿Todos los participantes en el encuentro estuvieron animados del mismo espíritu?

H.C.: Algunos no, por supuesto. Venían a hacer turismo o cualquier otra cosa. Paéz Vilaró, de Uruguay, por ejemplo, remarcó que él no hacía política, que en Uruguay no había represión ni fascismo y aprovechó su viaje para vender dibujos suyos por valor de 8 mil dólares que luego reinvirtió en artesanía para su residencia de Punta del Este, noble contribución, supongo, al Año de la Orientalidad. El hombre fue sincero y consecuente. El vive del sistema. No lo dijo, claro, pero fue evidente. A qué hablar en ambiente tan grato como las tibias noches en el Museo Municipal de Guayaquil de cosas tan desagradables e improbables como un país saqueado y vaciado por las nobles y patrióticas Fuerzas Conjuntas. Eso sólo se le ocurre a Mario Benedetti o Eduardo Galeano o a tantos otros hermanos uruguayos que ni siquiera puedo mencionar porque sería como colocarles la capucha yo mismo ya que como todos sabemos las fuerzas policiales uruguayas operan en nuestro propio país, y seguramente sus servicios de inteligencia tomarán buena nota.

N.H.: Algo más con respecto al encuentro de Guayaquil?

H.C.: Varias cosas. La declaración de Guayaquil y algunos documentos anexos a la misma que resumen el espíritu y las tareas del encuentro. El

hecho remarcable de que, dada la importancia y trascendencia que tuvo el encuentro, lo que se reflejó en sus resultados, el Municipio de Guayaquil acordó por ley que el mismo se realizará cada dos años. Para garantizar su realización el Municipio resolvió que no se podría aprobar el presupuesto general si en el mismo no se incluía la partida necesaria para realizar el evento, lo que refleja la importancia que las autoridades de esta ciudad dan a las tareas culturales. Por último, aprovechando este viaje e invitado por la Universidad de Quito pude presenciar y participar incluso, junto con mi compañera, de las actividades que desarrolla el Frente Cultural de Ecuador que como dije, orienta el poeta Ulises Estrella.

N.H.: Tareas como cuáles?

H.C.: Casi diariamente el Frente Cultural proyecta en sindicatos y comunida des indígenas películas como Yawar Mallku o El Coraje de un Pueblo o Diapofilmes, como ellos llaman a los audio visuales, preparados por el departamento de Cine de la Universidad de Quito y tras la proyección se promueven debates sobre lo visto orientados hacia el esclarecimiento de temas políticos y a crear una conciencia en el proletariado ecuatoriano que los capacite para sus luchas. Tuve oportunidad de asistir por ejemplo, dentro de esa campaña, a la exhibición de Yawar Maliku en una reunión de campesinos indígenas lo cual para mí fue una experiencia muy emocionante pues me pareció, esa noche, en el salón de un sindicato de campesinos, entrar en contacto directo con nuestra américa. Piel a piel, alma a alma. Esta es una de tantas actividades del Frente que como tal trata de conjugar la tarea solidaria y común de agrupamientos y organismos en base a un programa mínimo de coincidencias. Uno de esos agrupamientos, por ejemplo, que junto con el Frente Cultural buscan la unificación de las distintas centrales de trabajadores de Ecuador, es el movimiento Segunda Independencia con el que entré en contacto, a través de sus dirigentes, en la propia Universidad de Quito que como se ve desarrolla sus tareas en un clima de libertad que nos hace mirar con tristeza y, por supuesto con cierta envidia, el clima de opresión en que vive nuestra universidad haciendo cálculos sobre las magníficas tareas que se podrían encarar en ella si la intención de sus autoridades; no fuese convertirla en un cuartel o, en todo caso, en un convento de clausura.

Fuente: *Nuevo Hombre*, 5 de noviembre de 1975, p. 13.

Comisión Provincial por la Memoria, Fondo Haroldo Conti con información reunida por la familia.

REPORTAJES

LA SADE NO TIENE FRAGATA

Reportaje a Haroldo Conti



Personajes entre rejas. "No es otra gente: es la misma"

–

"HAY CIERTAS constantes en mi obra; «Alrededor de la jaulas» reelabora en alguna medida el tema o motivo del cuento que cierra mi libro anterior («Con otra gente»); su protagonista tiene rasgos comunes con el mocosito de otro cuento, «Como un león». En resumidas cuentas estoy escribiendo siempre sobre una misma cosa. Yo soy un tipo de humor vagabundo, para usar la única frase que recuerdo de Verlaine. Si me decidiera de una buena vez mandaría todo al diablo, empezando por esta cosa del escribir, que supongo que nace de esa indecisión, y me largaría por los caminos exactamente como ese loco lindo de Requena. Mientras llega el día me invento tristezas y saco el brazo entre las rejas de la jaula. A veces, un pie. Un día, como digo, pasaré el cuerpo entero".

Esto lo dice Haroldo Conti, el autor del libro que en estos días saldrá a la calle editado por Sudamericana -"Alrededor de la jaula"-, ganador en México del más alto premio que en ese país se otorga a la narrativa hispanoamericana, el de la Universidad Veracruzana; un escritor de labor constante, silenciosa, sin alharacas exitistas ni relumbrones publicitarios -últimamente abundan demasiado entre nosotros como para darle carácter serio a nuestra literatura-, que sin embargo ganó con su obra digna y de real calidad no solamente ese galardón: en efecto, el grupo literario La Nueva Literatura, de Venezuela, incluyó este año su nombre en la lista de los diez mejores prosistas latinoamericanos, en la honrosa compañía de Vargas Llosa, Guimarães Rosa, Alejo Carpentier, García Márquez, Roa Bastos, Juan Rulfo y otros.

Esa personalidad contradictoria y arisca que posee Conti, sorprende al crítico y al lector; eso, hasta que encuentra su clave en los libros. Escritor testimonial, como hombre asume su responsabilidades con la hora y el mundo; aunque reconozca que lo que más le interesa de éste es América. (Otro punto de contacto con los autores incluidos en la lista de críticos, escritores y periodistas venezolanos agrupados en La Nueva Literatura).

Conti, H. (2021). Personajes entre rejas. «No es otra gente: Es la misma».
Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 1(1). 143-148.

No encontró su camino fácilmente; comenzó siendo un enamorado del río -todavía le sigue siendo fiel- y profesor -actividad de la que no consigue desprenderse- alternó esta actuación con desdichados intentos de negocios, y ahora enderezó hacia la publicidad.

Le restan de estas facetas el disconformismo, la intención de dar algo de su mundo; y de otros amores olvidados -el teatro y el cine- esa investigación honda y demorada del hombre, la plasticidad con que, en pocas líneas, recrea un paisaje. Olores, colores y sonidos son elementos de su imaginación, proclive a veces a dejarse guiar por ellos.

Sus personajes son seres anónimos, desgastados por la vida, "vividos" por ella antes que sus vividores; la relación con ellos es curiosa. No sabe cómo nacen, pero sí que son lo suficientemente fuertes como para adueñarse del tema, siempre, y de su vida, por los meses que le demande el libro: éste cobra realidad en tanto que ellos dejen de ser meras entidades:

"En algún momento cobran vida, se animan y comparten mi existencia; necesito mucho tiempo para darles un hombre, encarnarlos y vestirlos. Después de eso no me sorprendería tropezarme con cualquiera de ellos. en la calle. Más bien me sorprende que no ocurra así. De manera que ellos están ahí, me cuentan su historia y cuando han terminado se me mueren, por así decir, y sobreviene la tristeza. Nada me resulta tan viejo y quejumbroso como leer uno de mis libros. En realidad, no he podido hacerlo nunca, ni siquiera en prue[bo]. Cuando alguien viene y me habla de tal o cual personaje me pregunto qué será de él, y siento una especie de rencor. Es como si me hubiera plantado. Como si me hubiera despojado".

"MI ESTILO: PLAGIAR A USTEDES"

Del Haroldo Conti que rehúsa ser considerado "un escritor del río", a pesar del éxito de "Sudeste" (premio Fabril Editora, 1964), y que recuerda con cierta nostalgia que "todo esto" (escribir, acceder a reportajes, firmar contratos, luchar para que nadie absorba su tiempo dividido entre su familia, el río y los personajes de turno) comenzó cuando la revista "Life" premió su cuento "La causa", queda poco. Aliado de la soledad, en ella y por ella escribió los relatos de "Todos los veranos" (segundo premio municipal de prosa, en 1965). Con igual técnica de laboratorio, desmenuzando la realidad, poniendo bajo el cristal del microscopio a los hombres, latiendo

un poco en cada una de sus criaturas, creó los de "Con la gente". Dando vuelta alrededor de "Yo-y-los-hombres", como un perro en círculos ante su cola, nos deslumbra con "Alrededor de la jaula".

Los amigos y los vecinos dan fe de que Conti se enoja cuando alguien dice que sus libros son pintorescos; en cambio no lo hace cuando reconoce que en su constancia a ciertos temas puede haber limitación ("Mi último libro se llama «Con otra gentes» cuando en realidad es la misma de siempre; quise decir que es distinta a nosotros, a usted, a mi").

En su ambiente, dentro de un tiempo cruelmente irreversible que se precipita a un futuro devastado por nuestras crisis de hoy, este escritor recrea los temas sin caer en artificialidades; sin desligar lo subjetivo de lo objetivo, las dimensiones múltiples del momento vivido se sueltan, patinan y chocan, aunque vuelven a unirse en un punto: para compartir las cargas emotivas de los personajes. Casi como si se coagularan antes de ser deslindados por la percepción.

Para ello hace falta un estilo, una "forma" que vierta con fidelidad ese mundo, ese momento y esos hombres. "Por lo que hace al estilo creo haber cambiado un poco, en la medida en que cambié yo mismo. Uno se convierte con el tiempo en su propio lugar común. A cierta altura, inevitablemente, se fatiga de sí mismo. Entonces arremete contra la forma y escribe algo incomprensible y queda satisfecho porque no se reconoce. Yo he tratado de hacerlo, pero solo he conseguido que me entiendan cada vez mejor. Es una forma de plagiar a la gente: ése es mi estilo".

DONDE UN PUNTO TIENE VALOR

Un día el hombre fue al Zoológico; había muchos chicos, las distintas jaulas tenían su propio público. El hombre pensó, "¿qué pasaría si ese muchacho que hace más de veinte minutos que está fascinado ante la jaula de los lobos marinos, se robara uno?" El hombre era Haroldo Conti; el nombre del chico no fue conservado en la anécdota. Así nació "Alrededor de la jaula".

La historia es menos importante que el ambiente en donde se desarrolla: una calle del barrio sur, el puerto, el zoológico, un café portuario, un parque de diversiones, el hospital. Con esos elementos y una notable potencia para crear el clima y el clímax, el ambiente se hace también personaje.

Como Milo, el adolescente que sale a descubrir el mundo; como Silvestre,

su protector; como Lino, "un tipo tan lleno de ideas como de mala suerte. Una mala suerte que, según parece, le venía del viejo, de manera que había terminado por tomarle afecto. Hablaba de ella sin rencor y en forma elevada como si se tratara de una persona de carne y hueso". Todos ellos arrastran su carga interior, ese complejo mundo que es el propio motor.

Cuando Silvestre se enferma, Milo, [com]ienza a ser libre, menudean sus [visi]tas al zoológico, y la libertad, la [sol]edad, lo identifican con un animal [(“]Milo recordaría siempre esa primera vez que lo vieron. Estaba sentado en un rincón de la jaula y no se le velan más que los ojos. Al rato se acostumbraron a la oscuridad y lo vieron tal cual era. El por su parte, los observaba con una expresión muy seria, sin que se le moviera un pelo. Aquellos ojos los siguieron alrededor de la jaula y se detuvieron también"); el cartel decía *Mangosta canina*; para Milo sería, para siempre, "Ajeno". Un nombre que dá la tónica de sus sentimientos y apetencias; un anticipo de esa identificación con la soledad que van a impulsar su gran aventura "alrededor de la jaula".

La anécdota es simple, la enriquecen las circunstancias y la explican las peripecias. Unas y otras confirman ese mundo interior que se da exclusivamente en la plenitud de una obra. El ambiente es real -tiene la fuerza pesada y sofocante de lo que se absorbió y deglutió en años y segundos- y los personajes son encontrables porque están hechos con retazos de otros muchos personajes de la vida, y eso les permite animar un mundo con intensidad. "Algunos personajes llevan nombres reales, como el de mi amigo Pinamides, el cigarrero de la esquina de Paseo Colón e Independencias, pero nada más que el nombre -¡casi se le habría podido ocurrir a Denevi!-, porque el fingido Pinamides es una suma de personajes, y por supuesto tiene bastante de mí mismo. Sin embargo, después de haberlo escrito pienso si no vivirá realmente…”.

Con todo, la simplicidad de la anécdota niega el derecho a relatarla en forma parcial; como lo reconoce su autor, para hacerlo "habría que contarla hasta el último punto".

Dos características se marcan perfectamente en el libro de Conti: la perspectiva policial -la huida de Milo con Ajeno, su escondite, la búsqueda, el encuentro: término de una aventura sobre el final de ese raro amor que une a un chico con su animal-, y la despiadada búsqueda reiterativa en el alma de su protagonista -esa batalla interior en la que un ser procura au definición- usada como descripción de una conducta.

Conti es uno de los escritores argentinos que posee mayor poder de síntesis; eso le permitió en este caso hacer de un tema minúsculo una apasionante imagen del mundo en la que se atrapa y queda allí como fotografiada, la recuperación de un momento del hombre: el de una aguda, formadora experiencia personal. Con economía de palabras, con una inclemente vigilancia de su emoción y su lenguaje, se obtienen trozos de gran fuerza dentro de un casi deslucido, ropaje verbal: "Sobre el río se podían apreciar los distintos tonos de grises, en cambio entre los edificios, sobre la ciudad, el gris del cielo o lo que fuera podía pasar muy bien por otra pared. Después de mirar un rato hacia el horizonte a uno le brotaba de adentro una especie de congoja, no algo triste exactamente sino un deseo incierto, como si debiera hacer otra cosa o estar en otra parte o echar a andar sin volver la cabeza".

El tema parece como si hubiera ido engrandeciéndose a medida que cobraba autonomía del autor, cuando las premisas fueron desbordadas ampliamente. Se revive en bloque un periodo, el de la adolescencia, a medida que la personalidad de Milo se destaca dando una impresión de totalidad; y es en este personaje donde Conti vuelca su ternura. Lo respeta como ser humano, y, por lo mismo, trata de ayudarlo, de caer en esa misma densidad que lo envuelve como una capa grasosa sin resbalar en ella.

Quienes sigan de cerca la obra de este escritor podrán percibir que él aprendió a amar a sus personajes; no les perdona nada, no les ahorra nada, ni les hace concesiones, pero los ama; en "Alrededor de la jaula" esto se hace más evidente. Conti pone en crisis a su personaje, y la interpretación de su angustia se hace a través de la soledad, el desamparo, la inquietud, la duda; estos estados componen con frases exactas el cua dro del individuo sumido en la inse guridad de su realización como tal.

Milo y Silvestre alrededor de la jaula; Conti y sus lectores *también* alrededor de una jaula: la de su definición ante ellos mismos, la de su realización de ellos mismos. El mundo y el yo: inmensas jaulas para la perplejidad del hombre.

Fuente: *ANÁLISIS*. n° 344, 16 de octubre de 1967

Comisión Provincial por la Memoria, Fondo Haroldo Conti con información reunida por la familia.



LIBROS CONTI

CLARIN 26 NOV 1970

2 4 NOV 1970

"NO ES OTRA GENTE: ES LA MISMA"

PERSONAJES ENTRE REJAS

"HAY CIERTAS constantes en mi obra; «Alrededor de la jaula» reelabora en alguna medida el tema o motivo del cuento que cierra mi libro anterior («Con otra gente»); su protagonista tiene rasgos comunes con el mocosito de otro cuento, «Como un león». En resumidas cuentas estoy escribiendo siempre sobre una misma cosa. Yo soy un tipo de humor vagabundo, para usar la única frase que recuerdo de Verlaine. Si me decidiera de una buena vez mandaría todo al diablo, empezando por esta cosa del escribir, que supongo que nace de esa indecisión, y me largaría por los caminos exactamente como ese loco lindo de Requena. Mientras llega el día me invento tristezas y saco el brazo entre las rejas de la jaula. A veces, un pie. Un día, como digo, pasaré el cuerpo entero".

Esto lo dice Haroldo Conti, el autor del libro que en estos días saldrá a la calle editado por Sudamericana —"Alrededor de la jaula"—, ganador en México del más alto premio que en ese país se otorga a la narrativa hispanoamericana, el de la Universidad Veracruzana; un escritor de labor constante, silenciosa, sin alharacas exitistas ni relumbrones publicitarios —últimamente abundan demasiado entre nosotros como para darle carácter serio a nuestra literatura—, que sin embargo ganó con su obra digna y de real calidad no solamente ese galardón: en efecto, el grupo literario La Nueva Literatura, de Venezuela, incluyó este año su nombre en la lista de los diez mejores prosistas latinoamericanos, en la honrosa compañía de Vargas Llosa, Guimarães Rosa, Alejo Carpentier, García Márquez, Roa Bastos, Juan Rulfo y otros.

Esa personalidad contradictoria y arisca que posee Conti, sorprende al crítico y al lector; eso, hasta que encuentra su clave en los libros. Escritor testimonial, como hombre asume su responsabilidades con la hora y el mundo; aunque reconozca que lo que más le interesa de éste es América. (Otro punto de contacto con los autores incluidos en la lista de críticos, escritores y periodistas venezolanos agrupados en La Nueva Literatura).

No encontró su camino fácilmente; comenzó siendo un enamorado del río —todavía le sigue siendo fiel— y profesor —actividad de la que no consigue desprenderse—; alternó esta actuación con desdichados intentos de negocios, y ahora enderezó hacia la publicidad.

Le restan de estas facetas el disconformismo, la intención de *dar* algo de su mundo; y de otros amores olvidados —el teatro y el cine— esa investigación honda y demorada del hombre, la plasticidad con que, en pocas líneas, recrea un paisaje. Olores, colores y sonidos son elementos de su imaginación, proclive a veces a dejarse guiar por ellos.

Sus personajes son seres anónimos, desgastados por la vida, "vividos" por ella antes que sus vividores; la relación con ellos es curiosa. No sabe cómo nacen, pero sí que son lo suficientemente fuertes como para adueñarse del tema, siempre, y de su vida, por los meses que le demande el libro: éste cobra realidad en tanto que ellos dejen de ser meras entidades:

"En algún momento cobran vida, se animan y comparten mi existencia; necesito mucho tiempo para darles un nombre, encarnarlos y vestirlos. Después de eso no me sorprendería tropezarme con cualquiera de ellos en la calle. Más bien me sorprende que no ocurra así. De manera que ellos están ahí, me cuentan su historia y cuando han terminado se me mueren, por así decir, y sobreviene la tristeza. Nada me resulta tan viejo y quejumbroso como leer uno de mis libros. En realidad, no he podido hacerlo nunca, ni siquiera en prue-[...]. Cuando alguien viene y me habla de tal o cual personaje me pregunto qué será de él, y siento una especie de rencor. Es como si me hubiera plantado. Como si me hubiera despojado".

HAROLDO CONTI
"Ellos comparten mi existencia"

"MI ESTILO: PLAGIAR A USTEDES"

Del Haroldo Conti que rehúsa ser considerado "un escritor del río", a pesar del éxito de "Sudeste" (premio Fabril Editora, 1964), y que recuerda con cierta nostalgia que "todo esto" (escribir, acceder a reportajes, firmar contratos, luchar para que nadie absorba su tiempo dividido entre su familia, el río y los personajes de turno) comenzó cuando la revista "Life" premió su cuento "La causa", queda poco. Aliado de la soledad, en ella y por ella escribió los relatos de "Todos los veranos" (segundo pre-

52 ANALISIS • Nº 344 • 16 DE OCTUBRE DE 1967

LIBROS

mio municipal de prosa, en 1965). Con igual técnica de laboratorio, desmenuzando la realidad, poniendo bajo el cristal del microscopio a los hombres, latiendo un poco en cada una de sus criaturas, creó los de "Con la gente". Dando vuelta alrededor de "Yo-y-los-hombres", como un perro en círculos ante su cola, nos deslumbra con "Alrededor de la jaula".

Los amigos y los vecinos dan fe de que Conti se enoja cuando alguien dice que sus libros son *pintorescos;* en cambio no lo hace cuando reconoce que en su constancia a ciertos temas puede haber limitación ("Mi último libro se llama «Con otra gente» cuando en realidad es la misma de siempre; quise decir que es distinta a nosotros, a usted, a mí").

En su ambiente, dentro de un tiempo cruelmente irreversible que se precipita a un futuro devastado por nuestras crisis de hoy, este escritor recrea los temas sin caer en artificialidades; sin desligar lo subjetivo de lo objetivo, las dimensiones múltiples del momento vivido se sueltan, patinan y chocan, aunque vuelven a unirse en un punto: para compartir las cargas emotivas de los personajes. Casi como si se coagularan antes de ser deslindados por la percepción.

Para ello hace falta un estilo, una "forma" que vierta con fidelidad ese mundo, ese momento y esos hombres. "Por lo que hace al estilo creo haber cambiado un poco, en la medida en que cambié yo mismo. Uno se convierte con el tiempo en su propio lugar común. A cierta altura, inevitablemente, se fatiga de sí mismo. Entonces arremete contra la forma y escribe algo incomprensible y queda satisfecho porque no se reconoce. Yo he tratado de hacerlo, pero solo he conseguido que me entiendan cada vez mejor. Es una forma de plagiar a la gente: ése es mi estilo".

DONDE UN PUNTO TIENE VALOR

Un día el hombre fue al Zoológico; había muchos chicos, las distintas jaulas tenían su propio público. El hombre pensó, "¿qué pasaría si ese muchacho que hace más de veinte minutos que está fascinado ante la jaula de los lobos marinos, se robara uno?" El hombre era Haroldo Conti; el nombre del chico no fue conservado en la anécdota. Así nació "Alrededor de la jaula".

La historia es menos importante que el ambiente en donde se desarrolla: una calle del barrio sur, el puerto, el zoológico, un café portuario, un parque de diversiones, el hospital. Con esos elementos y una notable potencia para crear el clima y el clímax, el ambiente se hace también personaje.

Como Milo, el adolescente que sale a descubrir el mundo; como Silvestre, su protector; como Lino, "un tipo tan lleno de ideas como de mala suerte. Una mala suerte que, según parece, le venía del viejo, de manera que había terminado por tomarle afecto. Hablaba de ella sin rencor y en forma elevada como si se tratara de una persona de carne y hueso". Todos ellos arrastran su carga interior, ese complejo mundo que es el propio motor.

Cuando Silvestre se enferma, Milo [com]ienza a ser libre; menudean sus [visi]tas al zoológico, y la libertad, la [sol]edad, lo identifican con un animal [...] Milo recordaría siempre esa pri[m]era vez que lo vieron. Estaba sen[t]ado en un rincón de la jaula y no se le veían más que los ojos. Al rato se acostumbraron a la oscuridad y lo vieron tal cual era. El por su parte los observaba con una expresión muy seria, sin que se le moviera un pelo. Aquellos ojos los siguieron alrededor de la jaula y se detuvieron también"); el cartel decía *Mangosta canina;* para Milo sería, para siempre, "Ajeno". Un nombre que dá la tónica de sus sentimientos y apetencias; un anticipo de esa identificación con la soledad que van a impulsar su gran aventura "alrededor de la jaula".

La anécdota es simple; la enriquecen las circunstancias y la explican las peripecias. Unas y otras confirman ese mundo interior que se da exclusivamente en la plenitud de una obra. El ambiente es real —tiene la fuerza pesada y sofocante de lo que se absorbió y deglutió en años y segundos— y los personajes son encontrables porque están hechos con retazos de otros muchos personajes de la vida, y eso les permite animar un mundo con intensidad. "Algunos personajes llevan nombres reales, como el de mi amigo Pinamides, el cigarrero de la esquina de Paseo Colón e Independencias, pero nada más que el nombre —¡casi se le habría podido ocurrir a Denevi!—, porque el fingido Pinamides es una suma de personajes, y por supuesto tiene bastante de mí mismo. Sin embargo, después de haberlo escrito pienso si no vivirá realmente..."

Con todo, la simplicidad de la anécdota niega el derecho a relatarla en forma parcial; como lo reconoce su autor, para hacerlo "habría que contarla hasta el último punto".

Dos características se marcan perfectamente en el libro de Conti: la perspectiva policial —la huida de Milo con Ajeno, su escondite, la búsqueda, el encuentro: término de una aventura sobre el final de ese raro amor que une a un chico con *su* animal—, y la despiadada búsqueda reiterativa en el alma de su protagonista —esa batalla interior en la que un ser procura su definición— usada como descripción de una conducta.

Conti es uno de los escritores argentinos que posee mayor poder de síntesis; eso le permitió en este caso hacer de un tema minúsculo una apasionante imagen del mundo en la que se atrapa y queda allí como fotografiada, la recuperación de un momento del hombre: el de una aguda, formadora experiencia personal. Con economía de palabras, con una inclemente vigilancia de su emoción y su lenguaje, se obtienen trozos de gran fuerza dentro de un casi deslucido ropaje verbal: "Sobre el río se podían apreciar los distintos tonos de grises, en cambio entre los edificios, sobre la ciudad, el gris del cielo o lo que fuera podía pasar muy bien por otra pared. Después de mirar un rato hacia el horizonte a uno le brotaba de adentro una especie de congoja, no algo triste exactamente sino un deseo incierto, como si debiera hacer otra cosa o estar en otra parte o echar a andar sin volver la cabeza".

El tema parece como si hubiera ido engrandeciéndose a medida que cobraba autonomía del autor; cuando las premisas fueron desbordadas ampliamente. Se revive en bloque un período, el de la adolescencia, a medida que la personalidad de Milo se destaca dando una impresión de totalidad; y es en este personaje donde Conti vuelca su ternura. Lo respeta como ser humano, y, por lo mismo, trata de ayudarlo, de caer en esa misma densidad que lo envuelve como una capa grasosa sin resbalar en ella.

Quienes sigan de cerca la obra de este escritor podrán percibir que él aprendió a amar a sus personajes; no les perdona nada, no les ahorra nada, ni les hace concesiones, pero los ama; en "Alrededor de la jaula" esto se hace más evidente. Conti pone en crisis a su personaje, y la interpretación de su angustia se hace a través de la soledad, el desamparo, la inquietud, la duda; estos estados componen con frases exactas el cuadro del individuo sumido en la inseguridad de su realización como tal.

Milo y Silvestre alrededor de la jaula; Conti y sus lectores *también* alrededor de una jaula: la de su definición ante ellos mismos, la de su realización de ellos mismos. El mundo y el yo: inmensas jaulas para la perplejidad del hombre. ◆

UNA VEZ, UN DIA, UNA ISLA

Un interrogante: libertad de elección para el niño

ADOLESCENCIA Y CULTURA EN SAMOA, por Margaret Mead. Ed. Paidós, Biblioteca del Hombre Contemporáneo, Bs. Aires, 1967. 307 págs. Trad. de Elena Dukelski Yoffe.

EL PROBLEMA educativo es uno de los que, con mayor seriedad, se

ANALISIS • Nº 344 • 16 DE OCTUBRE DE 1967 ANA

Celeste Medina
ISFDyT n° 8 (DGCyE) - Universidad Nacional de La Plata

Sistemas de Información en línea y Recursos Educativos Abiertos (REA): una introducción conceptual

—

RESUMEN

La presente ficha de cátedra aborda una introducción conceptual a los denominados Sistemas de Información en línea, especialmente aquellos que contienen información académica o científica propicios para la búsqueda y recuperación de información en línea. Se conceptualiza qué es un Sistema de Información en términos generales, los tipos de Bases de Datos existentes y se hace hincapié en los Sistemas de Información en Acceso Abierto, así como los Recursos Educativos Abiertos como fuentes para el desarrollo del Servicio de Información, Consulta o Referencia propios de las Unidades de Información.

Palabras clave: Base de datos, Recursos Educativos Abiertos, Fuentes de Información, Recuperación de información.

INTRODUCCIÓN

En el marco de los Servicios de Información, Referencia o Consulta, servicios esenciales de toda Unidad de Información, las y los referencistas buscan fuentes que permitan brindar acceso y respuesta a las necesidades de información de las usuarias y los usuarios de las bibliotecas. En ese sentido, esta ficha de cátedra abordará de forma introductoria unas fuentes en línea particulares y cuyo desarrollo ha crecido en los últimos años: los denominados Sistemas de Información (SI) y los Recursos Educativos

Medina, C. (2021). Sistemas de Información en línea y Recursos Educativos Abiertos (REA): Una introducción conceptual. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 149-163.

Abiertos (REA), muchos de los cuales los encontraremos dentro de Sistemas de Información.

LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN LÍNEA

¿Por qué pondremos el foco en estos sistemas? ¿No basta con buscar información en un buscador o motor de búsqueda como Google, Opera y otros? No, no alcanza con la búsqueda que podemos realizar por medio de motores de búsqueda generales, dado que no indizan y, por tanto, no recuperan todo lo que está accesible a través de la Web. Por ello hablamos de Web visible y Web invisible o profunda.

Nogdales Flores y Rodríguez Mateos (2013, p. 274-275) indican que los recursos de la Web visible solo indizan entre el 1% y el 2% de la información disponible en línea. En cambio, ¿qué información se encuentra en la Web profunda o invisible?

- Los registros concretos de las Bases de datos. No se puede acceder a ellos usando un buscador general, aunque sí estén disponibles desde una interfaz Web.
- Documentos en formatos menos comunes o extendidos. Los formatos más comunes serían HTML, PDF, MS-Word, MS-Excel, MS-Power Point, RTF, etc.
- Sitios Web que por expreso deseo de sus propietarios o creadores no son indizadas por los motores de búsqueda generales.
- Sitios Web que, para acceder a la información del mismo requieran loguearse (usuario y contraseña), aun cuando dicha información sea gratuita.
- Sitios Web que se sitúan en servidores abiertos, pero a los cuales no se puede acceder desde ningún enlace exterior. Estos sitios no son visitados por los sistemas denominados robots (que se encargan de rastrearlos y recuperarlos para hacerlos visibles) y por tanto no son indizados. Se los conoce como sitios “islas”.

Luego también está la Web privada a la que solo tienen accesos usuarios concretos que pertenecen a determinada organización. Por ejemplo, información que circula por una red interna (Intranet) de una organización. Esa información no es accesible a través de los motores de búsqueda para el acceso común (Nogdales Flores & Rodríguez Mateos, 2013, p. 274-275).

Por tanto, los Sistemas de Información nos ayudan a acceder a la denominada Web profunda para hallar información valiosa que no es posible recuperar desde buscadores o metabuscadores generales.

Comencemos por definir de manera simple e intuitiva qué es un Sistema de Información. Según Abadal y Codina (2018) un sistema de información tiene siempre tres componentes: una entrada, un proceso o tratamiento y una salida. En el caso de los sistemas de información, la entrada puede ser el pedido o la necesidad de información que se le requiere al sistema, que, si es un sistema automatizado, procesará buscando reunir ciertos temas, pero dejando por fuera otros que no tengan que ver con el pedido que se le hace. Y la salida será la información recuperada, que en situaciones ideales será información pertinente, o sea, justo aquello que se necesitaba.

¿Y con qué sistemas de información automatizados y en línea nos podemos encontrar? Por un lado, encontramos el tipo de SI Base de Datos (BD). Pero dentro del universo de las BD hay particularidades. Empecemos por repasar qué es una Base de Datos. Rosa Monfasani propone la siguiente definición: “conjunto de información estructurada y organizada, que se encuentra almacenada en un soporte electrónico, legible por computadora, que posibilita su posterior recuperación. Está compuesta por registros, cada uno de los cuales posee campos que contienen los datos de un recurso de información” (2013, p. 78) que puede ser un libro, una revista, una partitura, una pintura, etc. Es decir, un recurso de información sería un documento: información registrada en algún soporte (papel, digital, cinta magnética, etc.). Veamos un ejemplo de registro que se recupera a través de una búsqueda en la Base de Datos denominada BVS: Biblioteca Virtual en Salud https://bvsalud.org/es/

Tengamos en cuenta que cuando decimos registros nos referimos al conjunto de datos que identifican un recurso de información. Los registros bibliográficos en un sistema automatizado reemplazan a las fichas catalográficas del antiguo catálogo manual (fichero).

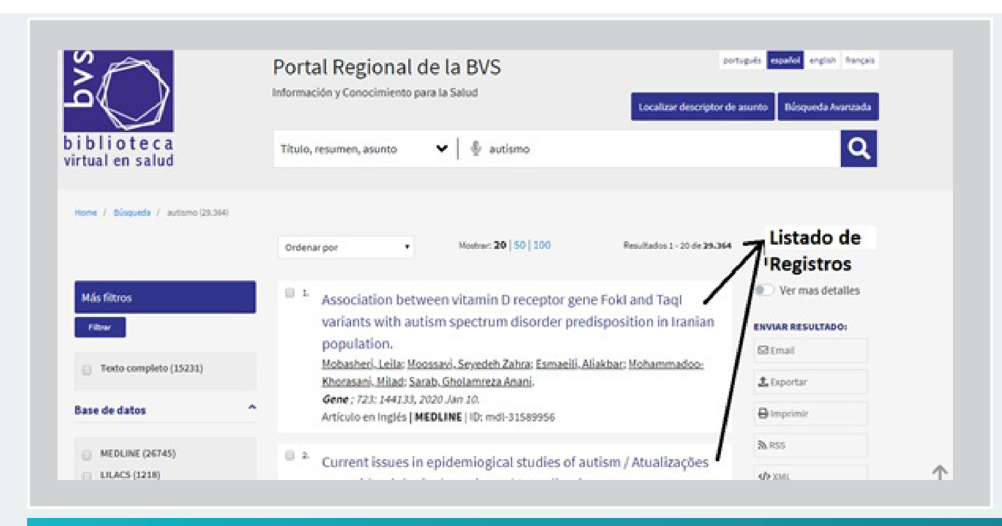


Figura 1.

Ahora veamos un registro y sus campos. Para eso, seleccionamos (pinchando) uno de los registros para visualizarlo completo. En este caso, vemos el registro de un artículo de una revista cuyo título en español es “Detección precoz de los trastornos del desarrollo (parte 2): trastornos del espectro autista”. Autoría de Galbe Sánchez-Ventura, José; Pallás Alonso, Carmen Rosa; Rando Diego, Álvaro; Sánchez Ruiz-Cabello, Francisco Javier; Colomer Revuelta, Julia; Cortés Rico, Olga; Esparza Olcina, M Jesús; Gallego Iborra, Ana; García Aguado, Jaime; Merino Moína, Manuel; Mengual Gil, José María. Publicado en la revista Pediatr. aten. prim ; 20(79): 277-285, jul.-sept. 2018. tab, graf.

Su visualización es la siguiente:

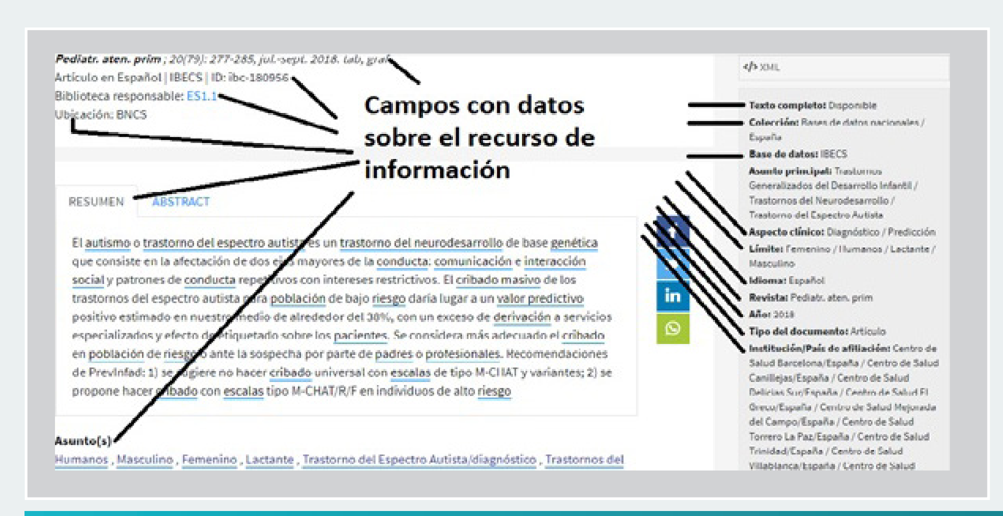


Figura 2.

Las Bases de Datos (BD) suelen almacenar gran cantidad de información. Para recuperar aquella que uno necesita, el sistema BD ofrece diferentes puntos de acceso. Los puntos de acceso justamente son aquellos datos, elementos o información descriptiva que indizadores y catalogadores brindan a las usuarias y los usuarios para la recuperación de los recursos de información. Son caminos o vías para la búsqueda y recuperación. Los puntos de acceso más comunes son: autor (responsable intelectual, compilador, director, ilustrador, etc.), título, términos o palabras clave que representen el contenido del recurso de información de manera sucinta, etc.

Para seguir con el mismo ejemplo, la Biblioteca Virtual en Salud ofrece los siguientes puntos de acceso (vías) que permiten especificar datos para la búsqueda:

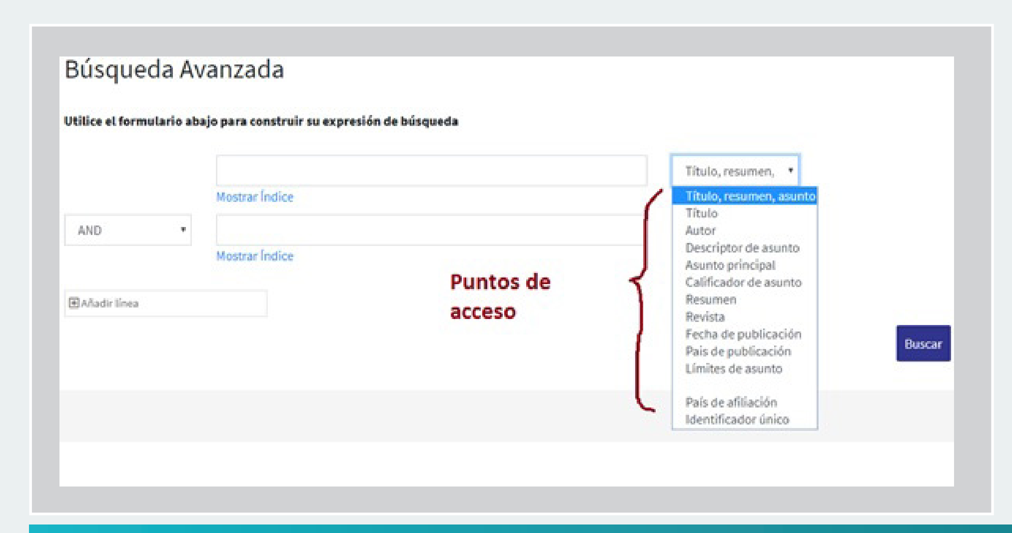


Figura 3.

¿QUÉ TIPOS DE BD PODEMOS ENCONTRAR?

Bases de datos bibliográficas: proveen referencias bibliográficas de los recursos de información. También pueden proveer datos para localizarlos y habilitar el acceso a los recursos primarios. Un claro ejemplo de este tipo de BD son los catálogos automatizados de las bibliotecas.

¿Qué significa que provean referencias bibliográficas de los recursos de información? Significa que nos brindan los datos que identifican y describen los recursos (documentos, libros, revistas, material audiovisual,

etc.), pero no nos ofrecen la posibilidad de acceder a dicho recurso, a su texto completo, por ejemplo.

Veamos un ejemplo desde la base de dato (catálogo) de la Biblioteca Central de la Provincia de Buenos Aires. En una búsqueda simple, colocamos el apellido de un autor “PAVESE” que, como ya vimos, para el sistema catálogo o base de datos bibliográfica es un punto de acceso. Nos arroja, como resultado, 32 registros. A continuación, se ofrece una visualización de los primeros registros que aparecen en la pantalla.

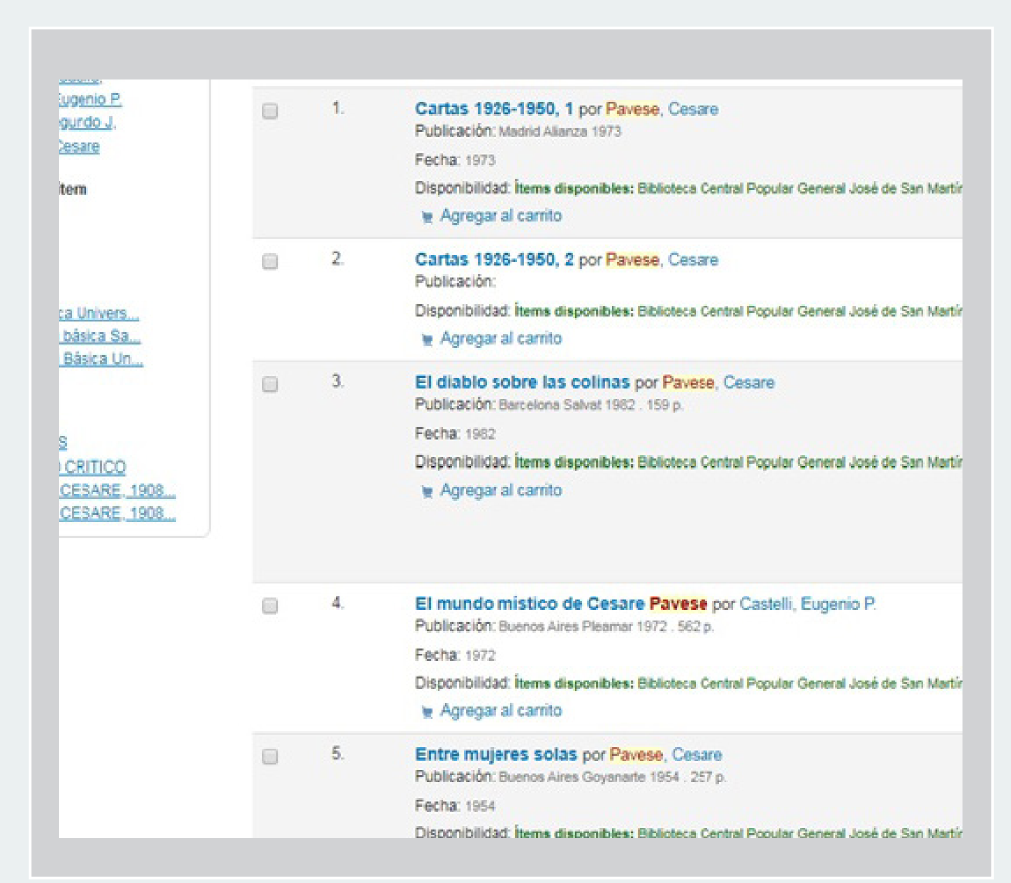


Figura 4.

Si pincho en alguno de ellos, ¿qué sucederá?, ¿podremos leer un libro de Cesare Pavese? Probemos clickeando en el primero que figura en el listado de registros que arrojó nuestra búsqueda:

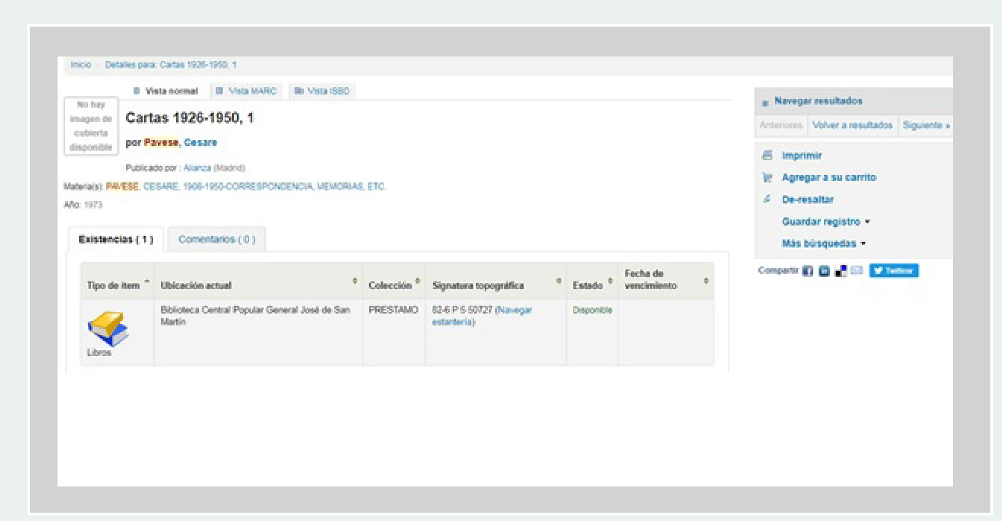


Figura 5.

¿Qué sucedió? La Base de Datos catálogo permite ver el registro completo de un recurso de información, en este caso, de un libro que se titula *Cartas, 1926-1950*. El registro nos informa que es un tipo de documento o recurso "libro", muestra algunos datos de pie de imprenta (casa editora, fecha de publicación), indica que está en la Biblioteca Central Popular General José de San Martín, en la colección de préstamo y dice exactamente dónde se ubica en el estante a través de la signatura topográfica: 82-6 P 5 50727. El registro de la Base de Datos catálogo muestra que el libro (recurso de información) está disponible para retirarlo en préstamo. Y brinda otros tantos datos que pueden ser útiles. Sin embargo, el texto, es decir las cartas de Pavese no están en texto completo aquí para que podamos leerlas. ¿Por qué? Por varias razones: una es que ese recurso no está disponible en Acceso Abierto, no tiene licencias que permiten su uso, descarga, difusión. Por el contrario, el recurso está protegido por la Ley de Propiedad Intelectual (derecho de autor) y todavía no es de dominio público. Pero la razón que nos interesa ahora es que esta Base de datos-Catálogo no se propone brindar acceso al contenido de cada recurso. El interés de un catálogo es organizar los recursos de información de una Unidad de Información, en este caso, Biblioteca para indicar qué posee y en qué lugar físico de dicha Biblioteca o de un sitio online que los aloje, se encuentra a fin de identificarlo para su préstamo in situ o para retirarlo en préstamo.

Bases de datos referenciales: proveen listas de centros o fuentes que poseen información. Ejemplos de este tipo de BD son los catálogos colectivos (en un solo lugar o dirección online confluyen catálogos de varias

instituciones) o los directorios, que son listados ordenados que, en vez de referenciar recursos de información (libros, revistas, etc.), referencian instituciones o sistemas completos de información.

Observe el siguiente ejemplo: http://roar.eprints.org/. Es una base de datos que describe y localiza Repositorios de Acceso Abierto (ROAR, por su sigla en inglés: Registry of Open Access Repositories). Se trata de una base de datos internacional que indexa la creación, ubicación y crecimiento de los repositorios institucionales de acceso abierto y sus contenidos.

Bases de datos no bibliográficas: se trata de sistemas cuyos recursos de información son imágenes, mapas, gráficos, es decir, información no textual. Observe el siguiente ejemplo: http://atvs.ii.uam.es/atvs/BIOGIGA_database.html. Se trata de una BD que alberga imágenes corporales.[1]

Bases de datos de texto completo: brindan acceso al contenido completo o en parte de los recursos de información. También suelen aportar las referencias bibliográficas de dichos recursos. Un ejemplo de este tipo de bases de datos son los repositorios de acceso abierto. Observe el siguiente ejemplo: http://sedici.unlp.edu.ar/. Se trata del repositorio que contiene producción intelectual de la Universidad Nacional de La Plata.

Bases de datos factuales: proporcionan datos sobre series cronológicas, entradas de directorios, información de tipo estadística, información numérica o alfanumérica y la fuente de donde se recuperó dicha información. Observe el siguiente ejemplo: https://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/info/dbases.htm . Es una BD estadística de la Organización Internacional del Trabajo.

Recordemos que todas las Bases de Datos son Sistemas de Información.

Ahora bien, hay Sistemas de Información que contienen información científica o académica. Según Abadal y Codina, “Un Sistema de Información Científica (SIC) es un conjunto de elementos interrelacionados en el servicio del procesamiento de documentos científicos con el objetivo de satisfacer necesidades de información de sus usuarios” (2018, p. 162).

¿Por qué nos interesan particularmente estos SIC? Porque al depender de organizaciones que generan o tutelan información académica y científica, dicha información puede estar sometida a la evaluación y validación de

[1] Para mayor información sobre el uso de dichos datos puede leer el siguiente artículo: “Biogiga: base de datos de imágenes sintéticas de personas a 94 GHZ con fines biométricos” de Moreno-Moreno et al.

pares investigadores (el referato, arbitraje o evaluación por pares es cada vez más común en las revistas académicas y científicas; aquellas que están disponibles en Acceso Abierto forman parte de la denominada Ruta Dorada). Esos pares serán los encargados de avalar el material, refutarlo o incluso denunciarlo por plagio, si fuera el caso. La información que encontraremos en SICs es producida por especialistas que investigan, lo cual nos permite pensar que, en términos generales, encontraremos información que se obtuvo a través de métodos que debieran ser explicitados en las producciones científicas y académicas.

¿Qué Sistemas de Información Científica podemos encontrar? Los portales de revistas que, técnicamente también son Bases de Datos, pero suelen tener una especificidad, ya que los portales de revistas suelen estar ligados a una gran editorial concreta, mientras que las BD propiamente dichas son multieditoriales. Ejemplos de portales de revistas de Acceso Abierto son Scielo, Redalyc, eRevistas, Latindex, Dialnet, Portal de revistas de la Universidad Nacional de Córdoba, Núcleo Básico de Revistas de Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

Aquí, las URL de cada uno de los ejemplos:

Scielo en español: (Scientific Electronic Library Online) https://scielo.org/
Scielo Argentina: http://www.scielo.org.ar/scielo.php
Scielo España: https://scielo.org/es/
Redalyc: www.redalyc.org
eRevistas: https://ddd.uab.cat/pub/ciencies/ciencies_a2012m3n21/suplement/index.html.4
Latindex: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. https://www.latindex.org/latindex/inicio
Dialnet: https://dialnet.unirioja.es/. Además de indizar revistas y artículos de revistas, contiene libros (algunos a texto completo, otros solo su resumen), tesis y ponencias de congresos. Es un sitio sostenido por la Universidad de La Rioja, España.
Portal de revistas de la Universidad Nacional de Córdoba: https://revistas.unc.edu.ar/
Núcleo Básico de revistas de Conicet: http://www.caicyt-conicet.gov.ar/sitio/comunicacion-cientifica/nucleo-basico/revistas-integrantes/

Estos son solo algunos casos de portales de revistas en Acceso Abierto.

Ejemplos de portales de revistas por suscripción (o sea, pagos, que no adhieren al Acceso Abierto): Springer Link, Emerald Insight, Sage Journals, Taylor & Francis online.

Motores de búsqueda académicos o buscadores académicos: se trata de sistemas que se denominan de tipo araña o *spiders*. Es decir, recuperan información de otros sitios, no propia. Por ello no son bases de datos. Aparecieron en los 2000. Siguen el modelo de funcionamiento del motor de búsqueda Google (general), pero a diferencia de éste, su colección se restringe a documentos científicos o académicos. El precursor fue Scirus, creado por la empresa holandesa Elsevier. Hoy Scirus no existe más.

¿Qué ejemplos actuales existen? Google Scholar https://scholar.google.com/, Microsoft Academic https://academic.microsoft.com/home, por citar dos de los más conocidos.

Repositorios: son depósitos que almacenan, de manera digital, documentos, que pueden ser académicos o no. Su impulso está dado esencialmente por las instituciones que adhieren y favorecen el Acceso Abierto a la información científica. Se alimentan a través de la llamada Vía Verde o autoarchivo, un término que viene de la mano del movimiento de Acceso Abierto. Esto significa que son los propios autores los encargados de poner a disposición su producción en dichos repositorios de manera voluntaria.

Los repositorios son indexados por Google Scholar (Google Académico) y también por recolectores y agregados. Esto significa que el buscador académico Google Scholar explora permanentemente en dichos repositorios para rastrear la información que los usuarios realizan al hacer búsquedas. El buscador crea un índice propio, producto del rastreo en los repositorios y otros sitios, lo que le permite tener una rápida reacción en la recuperación de la información. De allí el término indexación.

Los repositorios pueden ser institucionales o temáticos. Los institucionales almacenan la información producida por los miembros de dicha organización. Por ejemplo, repositorios de universidades, tales como Memoria Académica (http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/), el repositorio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata

Los temáticos almacenan información sobre un tema en particular, sin importar la afiliación que los autores tengan a instituciones. Ejemplo de repositorio temático: E-lis (http://eprints.rclis.org/), repositorio sobre Bibliotecología y Ciencia de la información.

¿Qué lugar ocupa este tema para la Argentina a partir de la sanción de la Ley Nacional n° 26899? Recordemos que dicha normativa establece la creación de un Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y, entre otras cosas, indica que los espacios generadores de conocimiento sostenidos por el Estado nacional (universidades nacionales, CONICET, INTA, INTI, etc.) tienen la obligación de hacer disponible los conocimientos que generan. ¿Y cómo deben hacerlo? A través de los denominados repositorios institucionales. Por tanto, si necesitamos buscar repositorios nacionales, sabemos que podremos encontrar muchos en sitios de universidades y espacios generadores de conocimiento, todos sostenidos por el Estado nacional.

Redes sociales académicas: tienen las mismas características que las redes sociales populares (Facebook, Instagram, Twitter, etc.), pero se centran en el ámbito académico. Ofrecen vínculos para la cooperación entre las autoras y los autores.

Como cualquier red social, se requiere el armado de un perfil personal, pero en el cual se registran datos que tienen que ver esencialmente con la actividad académica, científica o técnica de la persona. Algunos de los más conocidos son: ResearchGate (https://www.researchgate.net/), Academina.Edu (https://www.academia.edu/) y Mendeley (https://www.mendeley.com/?interaction_required=true). Abadal y Codina (2018) aclaran que su papel ha sido cuestionado porque son sitios gestionados por empresas privadas, cuyo fin último es el lucro.

Metabuscadores: son sistemas que tienen la capacidad de enviar la misma consulta a diversas Bases de Datos o portales de revistas. Tampoco tienen contenidos propios, envían la consulta a otros índices. Ejemplos de metabuscadores de información científica son Primo Central (en español, https://www.exlibrisgroup.com/es/productos/primo/indice-de-contenido/) o Science Research (https://www.scienceresearch.com/scienceresearch/desktop/en/search.html)

Recolectores: son sistemas que recolectan la información (metadatos, es decir datos de recursos de información en soporte electrónico) contenida en repositorios que cumplen con el estándar Open Archive Initiative-Protocol for Metadata Harvesting (OAI-PMH). En español sería algo así como la Iniciativa para archivos abiertos. Se trata de un protocolo para la recolección de metadatos. El protocolo OAI-PMH es una herramienta que facilita la difusión de contenidos en Internet. Promueve estándares para

que los sistemas sean interoperables, dialoguen y cooperen entre sí bajo las mismas lógicas o lenguaje, para explicarlo llanamente.

Los recolectores se utilizan de manera complementaria en algunos repositorios. Sirven para incorporar registros de otros servidores. Un ejemplo de recolector es Bielefeld Academic Search Engine (BASE), de la Universidad de Bielefeld, Alemania. https://www.base-search.net/.

LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS (REA): HERRAMIENTAS INDISPENSABLES PARA LA REFERENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Los REA son materiales de diverso tipo (por lo general, multimediales) con fines educativos, no lucrativos que circulan o son alojados por espacios digitales (por ejemplo, repositorios o sitios Web, por lo general, institucionales) y, por tanto, están accesibles a cualquier persona que tenga una conexión en línea.

Tienen licencias Creative Commons que identifican a la autora o al autor, habilitan al uso, descarga y reutilización de los mismos, siempre respetando el debido crédito de autoría, es decir, citando la fuente (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

En el año 2012 la UNESCO organizó el primer foro mundial sobre recursos educativos de libre acceso en el que se adoptó la expresión de REA. Un grupo de ministros de Educación, legisladores, expertos e investigadores de todo el mundo se reunieron en París para celebrar el Congreso Mundial de Recursos Educativos Abiertos (REA) y elaborar la Declaración de París de REA .

Los diez puntos que constituyen esa declaración de la UNESCO recomiendan a los Estados, en la medida de sus posibilidades y competencias, lo siguiente:

Aquí compartimos el link para que accedan a la guía básica de recursos educativos abiertos editada por Unesco: https://unesdoc.unesco.org/

a- fomentar el conocimiento y el uso de los recursos educativos abiertos;

b- crear entornos propicios para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC);

c- reforzar la formulación de estrategias y políticas sobre recursos

educativos abiertos;
d- promover el conocimiento y la utilización de licencias abiertas;
e- apoyar el aumento de capacidades para el desarrollo sostenible de materiales de aprendizaje de calidad;
f- impulsar alianzas estratégicas en favor de los recursos educativos abiertos;
g- promover la elaboración y adaptación de recursos educativos abiertos en una variedad de idiomas y de contextos culturales;
h- alentar la investigación sobre la elaboración, el uso, la evaluación y la recontextualización de los recursos educativos abiertos;
i- facilitar la búsqueda, la recuperación y el intercambio de recursos educativos abiertos;
j- promover el uso de licencias abiertas para los materiales educativos financiados con fondos públicos (Unesco: 2012).

Aquí compartimos el link para que accedan a la guía básica de recursos esucativos abiertos editada por Unesco: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232986

¿Dónde podemos encontrar REA?

Aquí algunos sitios disponibles:

Banco de recursos del portal del Ministerio de Educación de la Nación. Educ.ar: https://www.educ.ar/recursos

WikiDidactica, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español: http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/index.php/P%C3%A1gina_Principal

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, los Sistemas de Información en línea, especialmente aquellos que adhieren al Acceso Abierto, así como los REA se constituyen como vastas fuentes de información y son potentes herramientas para el desarrollo de los servicios de Referencia en las Bibliotecas y Centros de Documentación. De allí que en el ámbito de las tareas que se desarrollan en la última fase o etapa de la Cadena Documental, donde se brinda

amplia difusión, acompañamiento en la búsqueda y recuperación de la información, se conviertan en fuentes necesarias de consulta. En Unidades de Información especializadas, así como en Bibliotecas Escolares es importante que las bibliotecarias y los bibliotecarios podamos brindar a las comunidades de usuarias y usuarios, asesoramiento, guía, formación, para que también ellas y ellos puedan hacer uso autónomo de dichas fuentes para sus investigaciones o desarrollos en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abadal, E. & Codina, L. (2018). Taxonomía, evolución y uso de los sistemas de información científica. En G. A. Torres Vargas (coord.), *Estudios de la información: teoría metodología y práctica* (pp. 161-180). UNAM-Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.

Ministerio de Educación de la Nación. (2020). Qué son los Recursos Educativos Abiertos https://juanamanso.edu.ar/recursosJM#:~:text=La%20plataforma%20Juana%20Manso%20incluye,%2C%20mapas%2C%20actividades%2C%20etc.

Monfasani, R. (2013). Las fuentes de información. En *Bibliotecarios, usuarios y gestión del conocimiento* (pp. 59-86). Alfagrama.

Moreno-Moreno, M., Fierrez, J., Tome, P., Vera Rodríguez, R., Parrón, J. & Ortega-García, J. (2009). Biogiga: base de datos de imágenes sintéticas de personas a 94 GHZ con fines biométricos. *Revista Avances en Sistemas e Informática*, 6(2), 167-184. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/665403/biogiga_moreno-moreno_URSI_2011.pdf?sequence=1

Nogdales Flores, J. T. & Rodríguez Mateos, D. (2013). Herramientas de búsqueda en internet. En A. R. Pacios Lozano (coord). T*écnicas de búsqueda y uso de la información*. (pp. 251-276). Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

UNESCO. (2012). *Declaración de París de 2012 sobre los REA*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Spanish_Declaration.html

Viviana Gamba
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 8 (DGCyE) - Universidad Nacional de La Plata - Biblioteca Nacional Mariano Moreno

Breves comentarios sobre catalogación de recursos digitales monográficos textuales

—

RESUMEN

Desde hace décadas y especialmente en los últimos años, las unidades de información de todo tipo incorporan recursos digitales a su acervo bibliográfico, sin embargo, el procesamiento técnico de esta clase de recursos enfrenta a los catalogadores con diversas cuestiones a resolver como el control de versiones múltiples y la aplicación de instrucciones específicas según el código de catalogación que emplee cada unidad de información. A propósito, en el presente trabajo se ofrecen algunos comentarios referidos a la descripción bibliográfica de recursos digitales monográficos textuales aplicando instrucciones de las Reglas de Catalogación Angloamericanas, 2° edición (en adelante AACR2) que aún se emplean en la mayoría de las unidades de información de nuestro medio y del estándar que las reemplaza denominado Recursos Descripción y Acceso (en adelante RDA) para la creación de registros con formato MARC21 Conciso para Datos Bibliográficos.

Palabras clave: Recursos digitales, E-book, Catalogación, AACR2, RDA, MARC21.

La expresión *recurso digital* refiere a un "recurso (datos y/o programa/s) codificado para su manipulación por un aparato computarizado [que] puede requerir el uso de aparatos periféricos conectados [...] por ejemplo, una unidad de CD-ROM, un programa de aplicaciones, por ejemplo, un reproductor de un medio o un visualizador de imagen, y/o una conexión

Gamba, V. (2021). Breves comentarios sobre catalogación de recursos digitales monográficos textuales. Anuario de Bibliotecas, *Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 164-178.

a una red de computadoras, por ejemplo, internet” (American Library Association, Canadian Federation of Library Associations and CILIP, c2010-2020). Esta definición tomada del glosario de RDA, amplía la que se brinda en el glosario de AACR2 para la expresión recursos electrónicos. En particular, un *recurso digital monográfico* es aquel que “está completo en una parte o que se [pretende] completar con un número finito de partes” (American Library Association, Canadian Federation of Library Associations and CILIP, c2010-2020) y cuyo contenido puede ser exclusivamente textual o multimedial y de carácter interactivo o unidireccional.

Desde hace décadas y especialmente en los últimos años, las unidades de información de todo tipo incorporan recursos digitales a su acervo bibliográfico, sin embargo, el procesamiento técnico de esta clase de recursos enfrenta a los catalogadores con diversas cuestiones a resolver como el control de versiones múltiples y la aplicación de instrucciones específicas según el código de catalogación que emplee cada unidad de información. A propósito, en el presente trabajo se ofrecen algunos comentarios referidos específicamente a la descripción bibliográfica de recursos digitales monográficos textuales (en adelante denominados recursos digitales MT) aplicando instrucciones de las AACR2, que aún se emplean en la mayoría de las unidades de información de nuestro medio y del estándar RDA para la creación de registros con formato MARC21 Conciso para Datos Bibliográficos (en adelante MARC21).

En principio es importante considerar que el conjunto de recursos digitales en general y los recursos digitales MT en particular, presentan diferencias que permiten dividirlos en los tres grandes grupos identificados por Sánchez Rubio (2010, p. 2) como se indica a continuación:

de información de las usuarias y los usuarios de las bibliotecas. En ese sentido, esta ficha de cátedra abordará de forma introductoria unas fuentes en línea particulares y cuyo desarrollo ha crecido en los últimos años: los denominados Sistemas de Información (SI) y los Recursos Educativos

· Reproducciones que surgen de la digitalización de recursos impresos, que en muchas ocasiones se obtiene de material propio de la unidad de información.
· Versiones digitales de libros impresos publicados en momentos diferentes o simultáneamente.
· Recursos digitales originales (e-books o libros electrónicos).

Las particularidades de cada uno de estos grupos de recursos digitales deben considerarse para establecer políticas y procedimientos catalográficos que aseguren a los usuarios su correcta identificación y recuperación a través del catálogo bibliográfico de la unidad de información considerando especialmente el problema de las versiones múltiples, es decir, de aquellos “recursos con un mismo contenido intelectual y/o artístico publicados en soportes o formatos diferentes” (Sánchez Rubio, 2010, p. 2).

El tratamiento catalográfico que reciben las versiones múltiples es una de las decisiones de política catalográfica que se toman con base en las pautas establecidas por el código o estándar de catalogación que emplee la unidad de información y considerando tanto la capacidad operativa para llevar adelante su procesamiento técnico, como la satisfacción de las necesidades informativas de sus usuarios. En este sentido, las instrucciones ofrecidas en el apartado 1.11. Facsímiles, fotocopias y otras reproducciones de AACR2 establecen que para la descripción bibliográfica de esta clase de recursos se deben emplear todas las áreas de la descripción excepto del área de las notas destinada al registro de los datos correspondientes al original del que surge el facsímil, fotocopia o reproducción. Se infiere, por lo tanto, que cada recurso debe tener su correspondiente registro bibliográfico. Además, si la reproducción se presenta en un soporte diferente al original se deberán combinar las instrucciones de los capítulos que correspondan a la clase de material en AACR2, por ejemplo, para la descripción de una reproducción digitalizada de un libro impreso se deben emplear instrucciones del capítulo 2 (libros, folletos y pliegos impresos) en combinación con instrucciones del capítulo 9 (recursos electrónicos). Por su parte, el estándar RDA indica que las entidades (obra, expresión, manifestación e ítem) comprendidas en un recurso individual deben integrarse en un mismo registro al tiempo que la descripción de otras entidades relacionadas al recurso de información deben registrarse por separado (American Library Association, Canadian Federation of Library Associations and CILIP, c2021). Mientras resulta claro que se deben crear registros integrales para los e-books (ejemplo en Figura 1) que solo se editan en ese formato, no es tan usual que se confeccionen registros de las *versiones digitales* cuando estas se obtienen de los mismos originales que se emplearon para la versión impresa (ejemplo en Figura 2) o para las reproducciones que *surgen de la digitalización de impresos* (ejemplo en

Figura 3) porque, aunque en ambos casos son nuevas manifestaciones que materializan la misma expresión de una obra, usualmente no se describen en registros aparte sino que se vinculan desde el mismo registro de la manifestación impresa mediante un *elemento de relación* RDA que se denomina *also issued as* (también emitido como) que permite vincular, precisamente, dos manifestaciones que encarnan la misma expresión de una obra con formato diferente.



Detalles de la obra

Guardar

Petición anticipada
Solicitar reproducción
Solicitar en préstamo interbibliotecario (acceso para bibliotecas)
Encontrar más sobre estos temas

Ver signatura/s | Índice/Resumen | **Registro del catálogo**

Censuras y literatura infantil y juvenil en el siglo XX : (en España y 7 países latinoamericanos)
Cerrillo, Pedro C. 1951- director de la publicación

ISBN:	9788490442340 (e-book)
CDU:	098.1(460)"19"
CDU:	098.1(7/8=134)"19"
Título:	Censuras y literatura infantil y juvenil en el siglo XX : (en España y 7 países latinoamericanos) / edición preparada por, Pedro C. Cerrillo, Mª Victoria Sotomayor
Publicación:	Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2016
Descripción física:	1 online resource (468 páginas)
Tipo de contenido:	text
Tipo de medio:	computer
Tipo de soporte:	online resource
Serie:	(Estudios ; 155)
Nota general:	Registro generado automáticamente a partir de metadatos facilitados por e-Libro
Nota bibliográfica:	Incluye referencias bibliográficas
Encabez. materia:	Literatura infantil -- Censura -- España -- Historia
Encabez. materia:	Literatura infantil -- Censura -- América Latina -- Historia
Autor:	Cerrillo, Pedro C. (1951-), director de la publicación
Autor:	Sotomayor Sáez, María Victoria, director de la publicación
Enlace:	Acceso electrónico; Acceso y/o uso restringido, disponible sólo desde la Biblioteca Nacional de España y los centros de conservación

Figura 1. Vista parcial de un registro RDA de la Biblioteca Nacional de España correspondiente a un recurso digital monográfico (e-book).



BREVE HISTORIA UNIVERSAL DE LANDRÚ

Ver en formato digital

Solicitar en Libros

Solicitar en Archivos

No. de sistema	001431451
Formato	Libro
CDU	821.134.2(82)-36(083.824)
ISBN	978-987-728-095-1
Entrada principal	Biblioteca Nacional Mariano Moreno (Argentina)
Título	Breve historia universal de Landrú.
Pie de imprenta	Buenos Aires : Biblioteca Nacional, 2018.
Descrip. física	85 p. : il., facsíms., fot. ; 22 cm.
Nota	Incluye una cronología: p. 78-83.
Nota	Contiene: Landrú / Alberto Manguel -- Una introducción a la cosmogonía landrusiana / José María Gutiérrez -- Landrú escritor / Pablo de Santis -- El plumín como un bisturí / Enrique Breccia -- Landrú gato / Sergio Langer y Rubén Mira -- Landrú periodista / Horacio del Prado.
Nota	Catálogo de la exposición llevada a cabo en las salas Leopoldo Lugones y María Elena Walsh de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno de la República Argentina, del 14 de marzo al 30 de junio de 2018.
Materia	Landrú, 1923-2017 -- Catálogos de exposiciones
Materia	Humoristas gráficos argentinos -- Catálogos de exposiciones
Género/Forma	Catálogos de exposiciones

Figura 2. Vista parcial de un registro de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno (Argentina) correspondiente a un recurso impreso. Desde este único registro se proporciona acceso a la versión en formato digital, (editada a partir del mismo original de impresión), dispuesto debajo de la imagen de la cubierta con la leyenda "Ver en



Detalles de la obra

Guardar

Petición anticipada

Solicitar reproducción

Solicitar en préstamo interbibliotecario (acceso para bibliotecas)

Ver signatura/s Índice/Resumen Registro del catálogo

Título	Abrojos [Texto impreso]
Autor	Darío, Rubén 1867-1916
Editor:	[s.n.]
Fecha de pub.:	1887
Descripción física	128 p. ; 18 cm
Enlace:	Biblioteca Digital Hispánica
Enlace:	Biblioteca Digital Hispánica; descarga de archivo EPUB
Información de ejemplar:	2 ejemplares disponibles en Sede de Recoletos y Sede de Alcalá.

Más información de ejemplares

FONDOS

	Código de barras	Tipo de material	Localización
Sede de Recoletos 1/243518	1001922369	Fondo anterior a 1958	Salón General
	Nota: Ejemplar reproducido		
Sede de Alcalá DGMICRO/63068	1000078189	Reproducción en microforma	Salón General-Petición anticipada
	Nota: N. de fotogramas 75. Reproducción de 1/243518		

Figura 3. Vista parcial de un registro de la Biblioteca Nacional de España correspondiente a un recurso impreso. Desde este único registro se ofrecen enlaces a la versión digitalizada a partir del mismo ejemplar impreso descrito en este registro que está disponible para leer en línea y para descargar en formato EPUB.

Respecto a las fuentes de información que se deben considerar para la catalogación de un recurso digital con AACR2 se considera como fuente principal de información al recurso en sí mismo, tal como lo indica en el apartado 9.0B1 (recursos electrónicos). Se deben considerar los datos que se obtienen de la pantalla de presentación, página de inicio, el portador físico y sus etiquetas, metadatos incrustados, etc. Por otra parte, para describir un recurso de cualquier tipo con RDA se tienen en cuenta las indicaciones del apartado de RDA Toolkit oficial denominado Procedencia de los datos (Data provenance) que se emplean para describir una manifestación. En el caso de un recurso digital, la condición RDA a considerar es la que establece que una manifestación que no consta de una o más páginas, hojas o tarjetas y que no incorpora imágenes en movimiento, constituye en sí misma la fuente de información de la que se obtendrán los datos según el orden de preferencia que se indica a continuación:

1- Una fuente textual en la manifestación o una *etiqueta* que se adhiere permanentemente a la manifestación.
2- Una fuente interna, como una *pantalla de título o página de inicio,* cuyo contenido textual presenta formalmente el título.
3- Metadatos incrustados en forma textual que contienen un título.
4- Un *contenedor* de la manifestación.
5- Otra fuente en cualquier parte de la propia manifestación, dando preferencia a las fuentes en las que la información se presenta *formalmente*.

Como se menciona en el párrafo anterior, para catalogar un recurso digital MT con AACR2 es preciso seguir las indicaciones del capítulo 9 que dispone instrucciones para las ocho áreas de la descripción. De todas ellas, a continuación se comentan brevemente sólo el conjunto de elementos que reflejan las peculiaridades de esta clase de recursos.

En principio, entre los elementos del área del *título* y de la *mención de responsabilidad*, se encuentra la designación general del material (DGM), adición optativa empleada para indicar la clase de material al que pertenece el recurso que se describe. Este elemento que, por ejemplo, puede ser aplicado para distinguir un recurso digital de su versión impresa, ha sido cuestionado por su carácter excluyente porque sólo establece un término por recurso y por su naturaleza ambigua, ya que en algunos casos refiere

al formato físico y en otros casos al contenido intelectual o artístico (Picco Gómez, 2012). Es importante señalar que la DGM ha quedado descartada en RDA que presenta tres nuevos elementos denominados tipo de soporte, tipo de medio y tipo de contenido que reflejan de manera precisa atributos asociados al soporte físico, al dispositivo de intermediación requerido para acceder al contenido de una manifestación y la forma en que se expresa el contenido intelectual.

El área del tipo y extensión del recurso, específica del capítulo 9 (recursos electrónicos), dispone la indicación del tipo de recurso que se describe solo empleando tres términos: *datos electrónicos, programas electrónicos, datos y programas electrónicos.* Además, se ofrecen instrucciones para registrar la extensión representada por el número de archivos, registros, bytes, etc. El área siguiente, destinada a la descripción física brinda instrucciones que consideran especialmente los soportes físicos, sin embargo, excluye a los recursos digitales que solo están disponibles en línea. Esta carencia se cubre parcialmente en el área de las notas, específicamente en los apartados 9.7B1c (forma de acceso) y 9.7B10 (descripción física). Particularmente, la forma de acceso solo refiere al protocolo o sistema requerido para acceder al recurso pero no contempla el registro de un identificador preciso, es decir, podemos indicar el modo de acceso o el protocolo de internet empleado para acceder, pero no se registra ninguna dirección electrónica específica. Esta falencia es comprensible si consideramos que la última versión disponible de AACR2 en español corresponde a la revisión de 2002 con actualización en 2003, época en la que los recursos disponibles exclusivamente en línea no eran tan usuales. En este sentido, las instrucciones contenidas en RDA ofrecen mayores posibilidades ya que este estándar ha sido creado para entornos digitales que integran tanto recursos en formatos analógicos como digitales.

Además de considerar las instrucciones del código o estándar de catalogación, para confeccionar el registro correspondiente a un recurso digital MT en formato MARC21 conciso para datos bibliográficos, se deben tener en cuenta una serie de campos de control y campos de datos comunes a cualquier registro de un recurso monográfico impreso (100, 245, 250, 700, etc.) junto a otros campos que registran atributos específicos de los recursos digitales. Por otra parte, es importante observar que el campo 856 puede emplearse en los registros de recursos que tienen versiones digitales de modo que, aunque el capítulo 9 de AACR2 no contempla el

acceso electrónico específico a un recurso, es posible vincular el registro AACR2 de un recurso impreso con su versión digital empleando el campo 856 sin confeccionarle un registro bibliográfico por separado.

En correspondencia con RDA, el formato MARC21 conciso para datos bibliográficos incorpora varios campos apropiados para registrar los elementos que incorpora el nuevo estándar. Entre ellos, los campos 336, 337, 338 que permiten registrar los elementos tipo de contenido, tipo de soporte y tipo de medio que reemplazan a la DGM dispuesta en el $h del campo 245 y 347 que permite registrar detalladamente las características de archivos digitales.

A continuación, se despliegan de manera general en una tabla de correspondencias los campos y subcampos de MARC21 conciso para datos de autoridad que reflejan las particularidades de los recursos digitales MT junto a los valores previstos para cada elemento y las instrucciones AACR2 o RDA (versión disponible en RDA Toolkit oficial) aplicables en cada caso.

Marcos y Submarcos MARC21	**AACR2**	**RDA**
007 /00 - Clase de material **c** (recurso electrónico) /01 - Designación específica de material: **o** (CD-ROM, DVD) **b** (memoria USB) **r** (recurso en línea)	-	-
008 /23 – Tipo de publicación: **o** (en línea) **q** (electrónico de acceso directo)	-	-
245. Mención de título [NR] $h Ejemplo AACR2 **$h**[recurso electrónico] El término empleado como DGM se obtiene de la Lista 2 ofrecida en el apartado 1.1C1	9.1C	-

Marcos y Submarcos MARC21	**AACR2**	**RDA**
256. Características del archivo [NR] $a Ejemplo AACR2 **256** ## $aDatos electrónicos (1 archivo : 576 KB) Ejemplo RDA **256 ## $a**archivo de texto (576 KB)	9.3B2	Entities > Manifestation > file type (RDA oficial) Entities > Manifestation > file size (RDA oficial)
300. Descripción física [R] $a $b Ejemplo AACR2 **300 ## $a**1 CD-ROM (320 p.) : **$b**il. Ejemplo RDA **300 ## $a1** CD ROM (320 páginas) : **$b**ilustraciones	9.5B 9.5C	Entities > Manifestation > extent of manifestation Entities > Manifestation > illustrative content
336. Tipo de contenido [R] $a $2 Ejemplo RDA 336 ## $atexto $2rdacontent Los términos controlados en español que ofrece RDA para este campo actualmente solo están disponibles en RDA Toolkit original.	-	Entities > Expression > content type
337. TIpo de medio [R] $a $2 Ejemplo RDA **337 ## $a**computadora **$2**rdamedia Los términos controlados en español que ofrece RDA para este campo actualmente solo están disponibles en RDA Toolkit original.	-	Entities > Manifestation > media type

Marcos y Submarcos MARC21	**AACR2**	**RDA**
338. Tipo de soporte [R] $a $2 Ejemplo RDA **338 ## $a**disco de computadora **$2r**dacarrier	9.3B2	Entities > Manifestation > carrier type
347. Características de archivos digitales (R) $a $b $c Ejemplo RDA: **347 ## $a**Archivo de texto **$b**PDF **$c**670 KB Este campo se incorpora en MARC21 bibliográfico para emplear datos RDA	.	Entities > Manifestation > digital file characteristic Entities > Manifestation > file type Entities > Manifestation > encoding format Entities > Manifestation > file size
538. Detalles del sistema [R] $a Ejemplo AACR2 **538 ## $a**Requerimientos del sistema: Apple II **538 ## $a**Modo de acceso: internet Ejemplo RDA **538 ## $a**Sistema operativo Mac OS X **538 ## $a**Amazon Kindle, Google Play Books o similar	9.7B1	Entities > Manifestation > equipment or system requirement

Marcos y Submarcos MARC21	AACR2	RDA
856. Localización y acceso electrónicos [R] $u $y Ejemplo RDA* **856 41 $u**http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000020670 **$y**Acceso a la versión digital	-	Entities > Manifestation > also issued as

Con los elementos incluidos en la tabla, se desarrollan a continuación una serie de ejemplos para ilustrar las diferencias en el registro de algunos campos de datos MARC21 a partir de la aplicación de instrucciones AACR2 y RDA. Específicamente se seleccionó un recurso monográfico en dos versiones que, en términos de RDA, constituye a "una manifestación que encarna la misma expresión de una obra en formato diferente" (American Library Association, Canadian Federation of Library Associations, CILIP, c2021). Se trata de *El monstruo de las pesadillas*, cuya autora es Liliana Cinetto y ha sido ilustrado por Pablo Pino y publicado por la editorial Riderchail en una versión impresa (ISBN 978-987-1603-54-1) y otra versión digital (ISBN 978-987-1603-64-0).

A continuación se ofrecen dos ejemplos de campos MARC21 correspondientes a registros del recurso impreso con enlace a su versión digital confeccionados en ambos códigos. Aplicable en el caso de que la biblioteca decida solo confeccionar registros integrales para las versiones impresas sin descripción alguna de la versión digital.



a- AACR2
100 1# **$a**Cinetto, Liliana
020 ## **$a**978-987-1603-54-1
245 13 **$a**El monstruo de las pesadillas **$h**[texto] / **$c**Liliana Cinetto ; Pablo Pino
260 ## **$a**Buenos Aires : **$b**Riderchail, $c2016
300 ## **$a**36 p. ; **$c**20 cm.
700 1# **$a**Pino, Pablo, **$e**il.
856 #1 **$u**http://repositorio.dl-e.es/epub.vm?id=00049355 **$y**Acceso a la versión digital

b- RDA
100 1# **$a**Cinetto, Liliana, **$e**autor
020 ## **$a**978-987-1603-54-1
245 13 **$a**El monstruo de las pesadillas / **$c**Liliana Cinetto ; Pablo Pino
264 #1 **$a**Buenos Aires : **$b**Riderchail, $c2016
300 ## **$a**36 páginas ; **$c**20 cm.
336 ## **$a**texto, $aimagen fija **$2**rdacontent
337 ## **$a**sin mediación **$2**rdamedia
338 ## **$a**volumen **$2**rdacarrier
700 1# **$a**Pino, Pablo, **$e**ilustrador
856 #1 **$u**http://repositorio.dl-e.es/epub.vm?id=00049355 $yAcceso a la versión digital

Por último, se brindan dos ejemplos de campos MARC21 confeccionados en AACR2 y RDA correspondientes a registros de la versión digital del recurso. En este caso, los registros integrales que corresponden a las versiones digitales se podrían vincular con los registros que describen a las versiones impresas por medio del campo 856 registrando el vínculo o enlace permanente correspondiente a cada recurso, en los catálogos que ofrecen dicho vínculo.

a- AACR2
100 1# **$a**Cinetto, Liliana
020 ## **$a**978-987-1603-64-0
245 13 **$a**El monstruo de las pesadillas **$h**[recurso electrónico] / **$c**Liliana Cinetto ; Pablo Pino

256 ## **$a**Datos electrónicos (1 archivo)

260 ## **$a**[Buenos Aires] : **$b**Riderchail, **$c**2016
300 ## **$a**1 recurso en línea (36 p.)
538 ## **$a**PDF (con DRM de Adobe) Compatibles con: Windows, Mac, iOS, Android, eReaders
700 1# **$a**Pino, Pablo, **$e**il.
856 #1$uhttp://catalogo.b.gov.ar/F/001463601 $yRegistro de la versión impresa

b- RDA
100 1# **$a**Cinetto, Liliana, **$e**autor
020 ## **$a**978-987-1603-64-0
245 13 **$a** El monstruo de las pesadillas / **$c**Liliana Cinetto ; Pablo Pino
264 ## **$b**Riderchail, $c2016
300 ## **$a**1 recurso en línea (36 páginas)
347 ## **$a**Archivo de texto **$b**PDF
336 ## **$a**texto, **$a**imagen fija **$2**rdacontent
337 ## **$a**computadora **$2**rdamedia
338 ## **$a**recurso en línea **$2**rdacarrier
538 ## **$a**Con DRM de Adobe. Compatible con Windows, Mac, iOS, Android, eReaders
700 1# **$a**Pino, Pablo, $eilustrado
856 **#1$**uhttp://catalogo.b.gov.ar/F/001463601 **$y**Registro de la versión impresa

En síntesis, respecto a las fuentes de información a considerar para la descripción, tanto AACR2 como RDA establecen básicamente las mismas, más allá de la forma en que las instrucciones están redactadas. Por otra parte, en relación al manejo de las versiones, son opciones válidas considerar la confección de un registro para todos los recursos digitales MT, cuenten o no con versión impresa, o solo confeccionar registros de las versiones impresas con sus correspondientes vínculos a las versiones digitales MT, sin describirlas en registro alguno. Finalmente, es posible observar que si se emplea AACR2 en la confección de registros de recursos digitales, la descripción será menos efectiva que aplicando RDA, estándar creado para entornos digitales aplicable a la confección

de registros con formato MARC21, como en repositorios que utilizan esquemas de metadatos e incluso en bases de datos abiertos enlazados que permiten a las bibliotecas posicionarse en el contexto de la web semántica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Library Association, Canadian Federation of Library Associations and CILIP. (c2021). *RDA Toolkit (Official)*. https://www.rdatoolkit.org/

American Library Association, Canadian Federation of Library Associations and CILIP. (c2010-2020). RDA [ES]. En *RDA Toolkit (Original)*. https://www.rdatoolkit.org/

Biblioteca Nacional de España. (2020). *Perfil de aplicación de RDA para monografías modernas en la Biblioteca Nacional de España*. http://www.bne.es/export/sites/BNWEB1/webdocs/Inicio/Perfiles/Bibliotecarios/RDA/perfil_monomoder_00.pdf

Biblioteca Nacional Mariana Moreno de la República Argentina. (2016). *Manual de procedimientos - Catalogación. Documento de trabajo, versión 8*. https://escritoriopt.bn.gov.ar/pdfs/BNMM-2016-DPT-Manual-CATv08.pdf

Library of Congress. (2007). *Formato MARC21 conciso para datos bibliográficos*. https://www.loc.gov/marc/bibliographic/ecbdspa.html

Picco Gómez, P. (2012). El cambio en la designación general de material [DGM] de las AACR a las RDA: definición de los atributos tipo de contenido, tipo de medio y tipo de soporte. En *Palabra C lave, 2*(1), 1-12. https://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCv1n2a01

Reglas de Catalogación Angloamericanas (2004). Rojas Eberhard.

Sánchez Rubio, A. (2010). *Catalogación de libros digitales: normativa para el tratamiento de las versiones múltiples*. En Actas del V Congreso

Nacional de Bibliotecas Públicas (pp. 1-13). Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria. http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/bitstream/10421/4887/1/6AmparoSanchez.pd

Laura Giaccio
Centro de Documentación e Información Educativa (DGCyE) – Universidad Nacional de La Plata

La “magazinización” de La Nación a comienzos del siglo XX.
Nota para una historia de los diarios argentinos

—

RESUMEN

En este trabajo me centro en presentar el término “magazinización” para dar cuenta del proceso de imitación del formato de *Caras y Caretas* que los diarios realizaron a comienzos del siglo XX. La aparición de este magazine ilustrado en 1898 fue un momento crucial en la historia de la prensa periódica argentina, y debido a su éxito los diarios tuvieron que repensarse para poder competir con él, en el marco de la cultura visual. Aquí analizaremos algunos esporádicos intentos de “magazinización” que llevó a cabo *La Nación* durante 1901, especialmente la incorporación de la nota gráfica y la literatura ilustrada.

Palabras clave: Historia de la prensa, Diario, Magazine, *La Nación, Caras y Caretas.*

INTRODUCCIÓN

Si pensamos en la historia de los diarios en Argentina, hay fechas que son clave para entender su desarrollo en el marco de la historia de las publicaciones periódicas y de la historia de la lectura en el país, que están vinculadas a procesos culturales, políticos, sociales y económicos. 1898 es una de esas fechas, ya que este año marca un antes y un después en los modos de pensar y hacer los diarios, y más ampliamente, la prensa

Giaccio, L. (2021). La “magazinización” de La Nación a comienzos del siglo XX. Nota para una historia de los diarios argentinos. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 179-192.

periódica en todos sus formatos. Este trabajo se presenta como un avance de una investigación en curso más amplia sobre la historia de los diarios argentinos en el período 1900-1913. Aquí me centraré en lo que he llamado "magazinización" de la prensa, en especial, en el diario *La Nación* durante el año 1901.[1]

En aquella época, se consideró que 1901 era el primer año del siglo XX. De este modo, dadas algunas cuestiones que desarrollaremos a continuación, analizaremos la "magazinización" del diario de los Mitre, en el año que inaugura un nuevo siglo y en el que, justamente, la cultura visual fue predominante.

1898, UN AÑO CLAVE EN LA HISTORIA DE LOS DIARIOS

En 1898 se publicó en Buenos Aires el primer número de *Caras y Caretas*, dirigido por José S. Álvarez (Fray Mocho). Fue un magazine moderno de bajo costo que tomó como modelo diversas publicaciones ilustradas de la época, de Estados Unidos y Europa. Tal como señalaba su subtítulo, "semanario festivo, literario, artístico y de actualidades", poseía un formato misceláneo que reunía materiales heterogéneos para satisfacer las demandas de un público lector cada vez más amplio debido a las políticas estatales de alfabetización a las que se había dado curso a fines del siglo XIX, en una ciudad que se iba modernizando, que aceleraba los

[1] El presente trabajo forma parte de mi investigación individual en el marco de los siguientes proyectos grupales acreditados, dirigidos por el Dr. Sergio Pastormerlo: "Atlas de la prensa política argentina, 1810-1910" (2014-2015), "Historia gráfica de la prensa política en Argentina, 1810-1910" (2016-2017) e "Historia de los periódicos en Argentina, 1810-1910" (2018-2019), con inserción en el Centro de Teoría y Crítica Literarias del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de La Plata y el CONICET. En ellos he desarrollado mi investigación sobre los diarios argentinos entre 1900 y 1913, y he acuñado en 2015 el término "magazinización", el cual ha sido presentado y discutido en las reuniones internas de los sucesivos proyectos, y con el que trabajo desde ese momento. Este término se aplica específicamente al proceso del que da cuenta este trabajo para el estudio de los diarios de principios del siglo XX en Argentina. Asimismo, este trabajo se relaciona con mi investigación individual dentro del Programa "Publicaciones periódicas y literatura" (2020-2023), coordinado por la Dra. Geraldine Rogers y la Dra. Verónica Delgado, en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-UNLP).

ritmos de su vida cotidiana, y en la cual se acrecentaba el consumo de bienes materiales, entre ellos, los culturales. En la revista, como señala Romano (2004), se desplegaban dos planos interrelacionados: el icónico, que incluía a las ilustraciones, fotografías y publicidades, y el textual, con sus distintos géneros, desde el periodístico-informativo hasta el literario, pasando por las curiosidades y los *fait-divers*, entre otros.

Como dijimos, *Caras y Caretas* produjo un antes y un después, no solo en el campo de las revistas, sino también, en el de los diarios nacionales. La aparición de una publicación que era visualmente atractiva, de un costo accesible al gran público, y de "actualidades", competía con los diarios más importantes de la época como *La Nación* y *La Prensa*. Además, si bien en el medio nacional había diversas revistas ilustradas, *Caras y Caretas* fue ciertamente una publicación novedosa, y como empresa colaboró en la modernización de la prensa periódica y en la profesionalización de diversos actores del mundo de la cultura como el escritor, el periodista, el crítico, el fotógrafo, el ilustrador, el gráfico, entre otros.

Tal como analiza Rogers (2008), entre fines del siglo XIX y principios del XX se produjo un "zona de intersección y una superposición permanente" entre los magazines ilustrados y los diarios locales en relación con los formatos, los contenidos y los recursos gráficos. Además de compartir colaboradores, técnicos, ilustradores,[2] y de poseer, como se puede leer en las páginas de la revista *Éxito Gráfico*, las maquinarias de impresión más modernas, los diarios y los magazines se observaban constantemente entre sí. Esto sucedió especialmente entre *La Nación* y *Caras y Caretas*.

LA "MAGAZINIZACIÓN" DE LA NACIÓN

Durante la primera década de 1900, *La Nación* seguía siendo uno de los diarios más importantes de Argentina. Bajo la dirección de Emilio Mitre (1894-1909), la compra de nueva maquinaria (linotipias y rotativas) permitió acelerar el proceso de impresión y brindar un diario de mejor calidad. Asimismo, las innovaciones técnicas le posibilitaron la aparición

[2] El vínculo estrecho entre *La Nación* y *Caras y Caretas* data del inicio del magazine ya que, en la circular de agosto de 1898 que anunciaba su aparición, Bartolomé Mitre y Vedia figuraba como su director. Entre 1882 y 1893 fue director de *La Nación*. Finalmente, en el primer número de *Caras y Caretas* su nombre fue reemplazado por el de José S. Álvarez.

de otros materiales como suplementos, libros y postales.[3] Los materiales impresos que ofrecía a bajo costo, "al alcance de todos" como el lema de su colección Biblioteca *La Nación* (1901-1920), le valió una gran presencia en el mercado de bienes culturales, y también, un amplio público lector.

Si bien entre 1900 y 1920 *La Nación* terminó de asentarse como una de las empresas nacionales más importantes del ámbito de la información y de la cultura impresa, la aparición en 1898 de *Caras y Caretas* y su rotundo éxito, motivó que *La Nación* tuviera que repensarse como publicación periódica. Por esta razón, inició con el despertar del siglo XX, un proceso que he llamado "magazinización", por medio del cual el diario fue imitando el formato de *Caras y Caretas*, tanto visual como textual. Para dar cuenta de ello, se han elegido algunas publicaciones y páginas del diario y de la revista aquí estudiados, que se presentan a continuación.

En 1901 *La Nación* publicó un texto titulado "La nota gráfica. El rasgo más característico de la prensa moderna", referido a las problemáticas de los diarios nacionales y los esfuerzos propios en relación con este tipo de publicación. Allí se consideraba a la nota compuesta por texto e imagen como "el rasgo más característico de la prensa moderna" y que en "los periódicos [argentinos] se encuentra todavía en su período de iniciación". La enunciación que hace *La Nación* plantea el estado de la cuestión de los diarios nacionales a principios del siglo XX y de sus posibilidades técnicas y, por ende, materiales. La nota finaliza con dos párrafos que dan cuenta de ese proceso de intersección y superposición entre diarios y magazines, y en especial, de la "magazinización" de los diarios:

> Hasta aquí, como lo hemos dicho, la nota gráfica ha alcanzado modesta aplicación en nuestros diarios, explotándola solo con real eficacia las revistas semanales, pero como lo observan los periodistas ingleses y norteamericanos, la hoja periodística y los magazines tienden a aproximarse cada vez más, y es presumible que dentro de un lapso de tiempo no muy largo, los periódicos aparezcan todos en formato de libros, con sus páginas llenas de fotograbados, de láminas coloridas, mapas etc., ilustrando todos los acontecimientos de la víspera, ocurridos no solo en el punto de

[3] Sobre este tema he realizado una presentación en el V Coloquio sobre Publicaciones Periódicas Argentinas en Contexto Latinoamericano en el año 2021 en la Universidad Nacional de La Plata, en el cual analizo otros objetos impresos que *La Nación* ofreció a su público lector entre 1900 y 1920.

> aparición sino también en el mundo entero.
> Esto, que a muchos parecerá una utopía es entretanto un ideal y, por lo tanto debemos de tratar de acercárnosle (*La Nación*, 1901, p. 4).

La conclusión del texto mira hacia el futuro y marca el curso que seguirá *La Nación* de “magazinización”. Si bien la nota no nombra a *Caras y Caretas*, el trasfondo es claro: este magazine publicaba volúmenes con textos (literarios, noticiosos, críticos, jocosos, entre otros) acompañados de imágenes, también con páginas completas con fotografías e ilustraciones de diversa índole, y publicidad, que fueron visualmente atractivos por ello para el público lector de principios de siglo XX, y que lo convertía en una competencia para los grandes diarios políticos.

Con la lectura realizada de *La Nación* se puede observar la gradual “magazinización” del diario durante los primeros años del 1900, a través de algunos intentos de imitación de *Caras y Caretas* que, aunque fueron esporádicos, son significativos para entender este proceso que da cuenta de la capacidad de adaptación del diario a los nuevos modos de hacer prensa periódica que había establecido desde 1898 la revista dirigida por Fray Mocho. La transformación fue puesta en marcha por el diario de los Mitre, en cuyas páginas se ensayaron diversas formas de presentación de los textos y nuevos géneros textuales, con distintos recursos gráficos, sujetos a lo que le permitía la maquinaria de impresión que poseía la empresa en sus talleres.

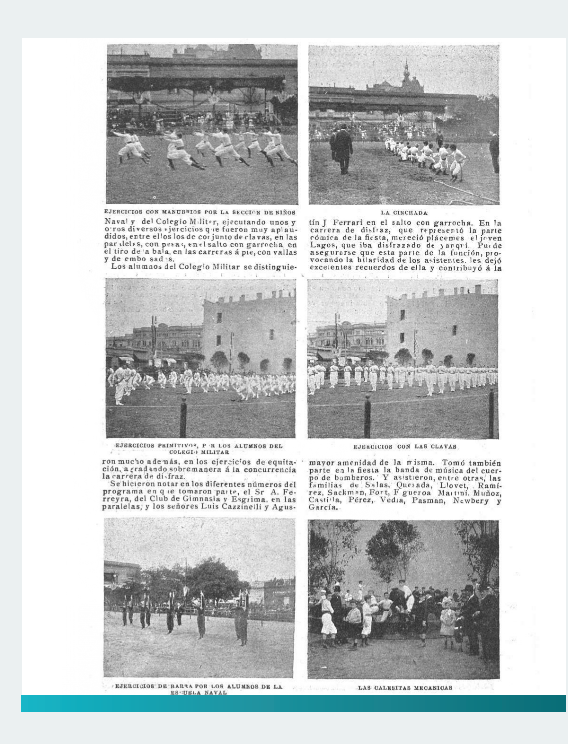
De las habituales páginas abarrotadas de texto sin imágenes, que ofrecían una visualización sin blancos, compacta y densa, ocasionalmente, La Nación se aventuró a incluir algunas crónicas fotográficas en las cuales las imágenes ocupaban el espacio relevante (Figura 1). La disposición del texto se organizaba alrededor de las fotografías, y poseía algunos ladillos en negra. Como se observa en la Figura 1, el diario imitaba la fórmula de *Caras y Caretas* (Figura 2), pero todavía era reacio a abandonar el lugar central que desde su aparición había tenido el texto. De este modo, para adecuarse al objetivo de seguir brindando la mayor cantidad de información textual en el mismo espacio, pero innovando con la incorporación de fotografías, el interlineado era demasiado estrecho, y la página seguía sin tener casi blancos, era densa, a diferencia de la de *Caras y Caretas*, que presentaba bastante aire en toda su hoja.

Cabe señalar aquí dos cuestiones: en primer lugar, que *Caras y Caretas* contemplaba en su maqueta de diseño los espacios para las ilustraciones y las fotografías, por lo que se advierte la importancia informativa y descriptiva que le daba a la imagen; y, en segundo lugar, que *La Nación*, al ser en sus principios exclusivamente textual, incorporaba forzadamente las imágenes en su grilla. En consecuencia, a simple vista se observa en el espacio de la página la poca presencia de blancos, que provoca una saturación visual, lo que volvía engorrosa su lectura, en relación con el formato de las revistas del período.

En razón de lo antedicho, la crónica aparecida el 25 de mayo de 1901, titulada "Fiestas mayas" (Figura 1) que incluía varias fotografías, puede leerse como uno de esos intentos de acercamiento a la propuesta visual del magazine, que *La Nación* ya proyectaba casi dos meses antes en el texto sobre la nota gráfica, del que hablamos más arriba.


FIESTAS MAYAS

Figura 1. Crónica "Fiestas mayas" en *La Nación* (25 de mayo de 1901).


EJERCICIOS CON MANUBRIOS POR LA SECCIÓN DE NIÑOS

LA CINCHADA

Naval y del Colegio Militar, ejecutando unos y otros diversos ejercicios que fueron muy aplaudidos, entre ellos los de conjunto de clavas, en las paralelas, con pesas, en el salto con garrocha, en el tiro de la bala, en las carreras á pie, con vallas y de embolsados.

Los alumnos del Colegio Militar se distinguieron mucho además, en los ejercicios de equitación, agradando sobremanera á la concurrencia la carrera de disfraz.

Se hicieron notar en los diferentes números del programa en que tomaron parte, el Sr. A. Ferreyra, del Club de Gimnasia y Esgrima, en las paralelas, y los señores Luis Cazzinelli y Agustín J. Ferrari en el salto con garrocha. En la carrera de disfraz, que representó la parte cómica de la fiesta, mereció plácemes el joven Lagos, que iba disfrazado de yanqui. Puede asegurarse que esta parte de la función, provocando la hilaridad de los asistentes, les dejó excelentes recuerdos de ella y contribuyó á la mayor amenidad de la misma. Tomó también parte en la fiesta la banda de música del cuerpo de bomberos. Y asistieron, entre otras, las familias de Salas, Quesada, Llovet, Ramírez, Sackman, Fort, Figueroa, Martini, Muñoz, Castilla, Pérez, Vedia, Pasman, Newbery y García.

EJERCICIOS PRIMITIVOS, POR LOS ALUMNOS DEL COLEGIO MILITAR

EJERCICIOS CON LAS CLAVAS

EJERCICIOS DE BARRA POR LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA NAVAL

LAS CALESITAS MECANICAS

Figura 2. Página de *Caras y Caretas* con una nota gráfica (1 de junio de 1901).

Siguiendo la misma línea de las notas gráficas, el 25 de septiembre de ese mismo año, aparece en *La Nación* la publicación titulada “Crónica extranjera ilustrada” (Figura 3), con noticias de Italia, Francia y Alemania, en la que se observa nuevamente una imitación de la hoja del magazine ilustrado (Figura 4). Pero, en este caso, se ha optimizado el diseño de la nota, ya que, en la relación entre texto y fotografía, esta última ocupa mayor espacio. De esta forma, se advierte la función informativa y testimonial que el diario de los Mitre le empezó a dar a las fotografías, como prueba de la existencia cierta del hecho referido, que son acompañadas de un breve texto. Asimismo, al ubicar la nota en el centro de la grilla, rompiendo en cierto punto con ella, y al estar acompañada de fotografías de un tamaño considerable, dirigía la mirada del lector hacia ese espacio de la página.

Claramente *La Nación* publicó esas noticias provenientes de Europa siguiendo el estilo de los magazines. Los diarios modernos argentinos de la época brindaban un servicio de información a través de notas políticas, sociales, policiales, y de avisos en la sección de telegramas, en las cuales todavía en 1900 no habían explotado el uso de las fotografías, pero la irrupción en el campo periodístico argentino de *Caras y Caretas*, que presentaba actualidades asociadas a fotografías e ilustraciones de los hechos referidos, hizo que los diarios tuvieran que acomodarse al nuevo formato de las noticias. Es clave el título del texto “Crónica extranjera ilustrada”, que manifiesta la importancia que se le daba en ese momento a las notas acompañadas de imágenes y, también, a las novedades europeas –que *Caras y Caretas* presentaba, generalmente en sus primeras páginas, con series de fotografías de diversos países–, ya que había un público lector inmigrante que había llegado mayormente de España e Italia, interesado en los sucesos europeos, en especial, de los lugares de donde provenían. Se percibe, entonces, a *La Nación* esforzándose por ofrecer las últimas noticias con calidad tanto textual como también visual, en el marco de la disputa entre los diarios y el magazine dirigido por Fray Mocho por acaparar lectores.



CRÓNICA EXTRANJERA ILUSTRADA

CRISPI EN SU LECHO DE MUERTE

LAS EXEQUIAS DE LA EMPERATRIZ FEDERICO

Figura 3. "Crónica extranjera ilustrada" en *La Nación* (15 de septiembre de 1901). Se presenta el fallecimiento del estadista italiano Francesco Crispi.



ACTUALIDAD ITALIANA

La muerte de Crispi

VISITANTES DE LA VILLA LINA DEJANDO SUS NOMBRES EN EL REGISTRO DE FIRMAS

EN TORNO DEL LECHO DEL MORIBUNDO

LA CAPILLA ARDIENTE

EMBARQUE DE LOS RESTOS DE CRISPI EN NÁPOLES

EL ACORAZADO «VARESE» CONDUCIENDO EL CADÁVER Á PALERMO

Figura 4. "La muerte de Crispi" en *Caras y Caretas*, en donde aparece la misma imagen de la capilla ardiente que en *La Nación*.

Por último, en este avance quería detenerme en otro tipo de publicación de 1901 que da cuenta de la “magazinización” temprana de *La Nación*: la literatura ilustrada. En este momento nos encontramos ante una expansión de la cultura visual, dadas las posibilidades técnicas. Las imágenes no solo se irán multiplicando aceleradamente en las revistas y los diarios, sino también, en el espacio urbano. Szir (2006, 2009) estudia la presencia de imágenes en dos magazines como *Pulgarcito* y *Caras y Caretas* en el marco de la masificación de la prensa argentina. Me interesa especialmente, el análisis que realiza de las ilustraciones de la ficción literaria en la revista de Fray Mocho como punto de referencia destacado del campo de lo impreso:

> Situar el fenómeno de la literatura ilustrada en una perspectiva histórica y geográfica más amplia nos indica que Caras y Caretas no funda una nueva tipología consistente en el emplazamiento de imágenes junto a los textos de ficción literaria. Sin embargo, para el ámbito local, podemos imaginar que la práctica de incluir ilustraciones en forma masiva y constante, concebidas por los ilustradores de la revista para cada uno de los relatos y dispuestas en el espacio de la misma página, resultó una innovación que implicó seguramente un cambio comunicativo que vinculó al lector de una manera inédita con el objeto impreso (Szir, 2009, p. 110).

Esta propuesta de *Caras y Caretas* de ilustrar los textos literarios, de escritores argentinos y también de colaboradores españoles y latinoamericanos, seguramente fue un asunto observado tanto por los diarios como por otras revistas de principios de siglo XX.

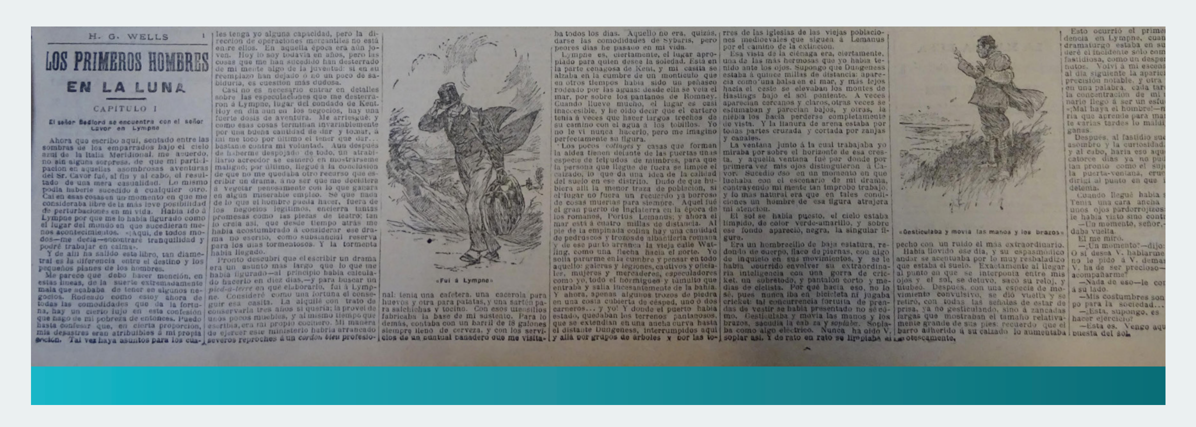
La Nación se lanza en el inicio del siglo, en 1901, a publicar textos literarios acompañados de ilustraciones: algunos folletines y narraciones breves. Si bien en el campo de la prensa argentina este tipo de publicación no era novedosa –cabe recordar, por ejemplo, los folletines ilustrados de Eduardo Gutiérrez aparecidos en *La Patria Argentina* entre 1879 y 1880–, se advierte en este hecho un intento del diario de los Mitre de no perder terreno ante la nueva y exitosa propuesta de *Caras y Caretas* que asociaba notablemente literatura e ilustración.

Así, por ejemplo, en agosto de 1901 *La Nación* comienza a publicar en el espacio del folletín *Los primeros hombres en la luna* de H. G. Wells, acompañado de ilustraciones de carácter realista (Figura 5). La aparición de este texto nuevamente es un indicio del estado de la cuestión de los diarios argentinos a principios de siglo. En una carta fechada el

25 de julio de 1901 que José María Drago, secretario del diario, le escribió a Rubén Darío, quien se encontraba en París. En ella le decía:

> Recibo las páginas del Strand Magasine, conteniendo la novela The first men in the moon que mucho le agradezco y que me parece oportunísima para darle publicidad en el diario, la que comenzaremos en breve, reproduciendo las ilustraciones, cosa que será de efecto (Carta de José María Drago a Rubén Darío, 25 de julio de 1901).

Reparamos en el fragmento de la carta que *La Nación* recibió de uno de sus colaboradores estrella, la popular revista británica *The Strand Magazine* (1891-1950) de la cual tomó el texto de H. G. Wells y las ilustraciones que lo acompañaban, y lo fue publicando en el diario en varias entregas diarias, ya que consideraban que sería "de efecto" (Figuras 5, 6 y 7). Entonces aquí se observa claramente una práctica usual que era la de la reproducción –con o sin autorización– de publicaciones europeas o norteamericanas en los diarios locales. *La Nación* todavía en 1901 no contaba con un equipo de ilustradores como el que poseía *Caras y Caretas*. De allí que realizar e imprimir ilustraciones propias en sus páginas era, hasta ese momento, casi inviable. La competencia con los magazines ilustrados, que ofrecían no solo actualidades sino también entretenimiento (literatura, curiosidades, humor, etc.), hacía que *La Nación* tuviera que esforzarse con su propuesta y acomodarse también a los requerimientos de los lectores en el marco de la cultura visual. Los encargados del diario sabían que ello iba a tener buenos resultados.



H. G. WELLS 1

LOS PRIMEROS HOMBRES EN LA LUNA

CAPITULO I

El señor Bedford se encuentra con el señor Cavor en Lympne

Ahora que escribo aquí, sentado entre las sombras de los emparrados bajo el cielo azul de la Italia Meridional, me acuerdo, no sin alguna sorpresa, de que mi participacion en aquellas asombrosas aventuras del Sr. Cavor fué, al fin y al cabo, el resultado de una mera casualidad. Lo mismo podia haberle sucedido á cualquier otro. Caí en esas cosas en un momento en que me consideraba libre de la más leve posibilidad de perturbaciones en mi vida. Habia ido á Lympne por que me lo habia figurado como el lugar del mundo en que sucedieran menos acontecimientos. «¡Aquí, de todos modos—me decía—encontraré tranquilidad y podré trabajar en calma».

Y de allí ha salido este libro, tan diametral es la diferencia entre el destino y los pequeños planes de los hombres.

Me parece que debo hacer mención, en estas líneas, de la suerte extremadamente mala que acababa de tener en algunos negocios. Rodeado como estoy ahora de todas las comodidades que da la fortuna, hay un cierto lujo en esta confesión que hago de mi pobreza de entonces. Puedo hasta confesar que, en cierta proporcion, mis desastres eran atribuibles á mi propia eleccion. Tal vez haya asuntos para los cuales tenga yo alguna capacidad, pero la direccion de operaciones mercantiles no está entre ellos. En aquella época era aún joven. Hoy lo soy todavía en años, pero las cosas que me han sucedido han desterrado de mi mente algo de la juventud: si en su reemplazo han dejado ó no un poco de sabiduria, es cuestion más dudosa.

Casi no es necesario entrar en detalles sobre las especulaciones que me desterraron á Lympne, lugar del condado de Kent. Hoy en dia aun en los negocios, hay una fuerte dosis de aventura. Me arriesgué; y como esas cosas terminan invariablemente por una buena cantidad de dar y tomar, á mi me tocó por último el tener que dar... bastante contra mi voluntad. Aun despues de haberme despojado de todo, un atrabiliario acreedor se esmeró en mostrárseme maligno; por último, llegué á la conclusion de que no me quedaba otro recurso que escribir un drama, á no ser que me decidiera á vegetar penosamente con lo que ganara en algún miserable empleo. Sé que nada de lo que el hombre pueda hacer, fuera de los negocios legítimos, encierra tantas promesas como las piezas de teatro; tan lo creia así, que desde tiempo atrás me habia acostumbrado á considerar ese drama no escrito, como substancial reserva para los dias tormentosos. Y la tormenta habia llegado.

Pronto descubrí que el escribir un drama era un asunto mas largo que lo que me habia figurado—al principio habia calculado hacerlo en diez dias,—y para buscar un *pied-á-terre* en que elaborarlo, fuí á Lympne. Consideré como una fortuna el conseguir esa casita. La alquilé con trato de conservarla tres años si quería; la proveí de unos pocos muebles, y al mismo tiempo que escribia, era mi propio cocinero. Mi manera de ejercer este ministerio habria arrancado severos reproches á un *cordon bleu* profesional: tenia una cafetera, una cacerola para huevos y otra para patatas, y una sartén para salchichas y tocino. Con esos utensilios fabricaba la base de mi sustento. Para lo demás, contaba con un barril de 18 galones siempre lleno de cerveza, y con los servicios de un puntual panadero que me visitaba todos los dias. Aquello no era, quizás, darse las comodidades de Sybaris, pero peores dias he pasado en mi vida.

Lympne es, ciertamente, el lugar apropiado para quien desee la soledad. Está en la parte cenagosa de Kent, y mi casita se alzaba en la cumbre de un montículo que en otros tiempos habia sido un peñasco rodeado por las aguas: desde ella se veía el mar, por sobre los pantanos de Romney. Cuando llueve mucho, el lugar es casi inaccesible, y he oido decir que el cartero tenia á veces que hacer largos trechos de su camino con el agua á los tobillos. Yo no le vi nunca hacerlo, pero me imagino perfectamente su figura.

Los pocos *cottages* y casas que forman la aldea tienen delante de las puertas unas especie de felpudos de mimbres, para que la persona que llegue de fuera se limpie el calzado, lo que da una idea de la calidad del suelo en ese distrito. Dudo de que hubiera allí la menor traza de poblacion, si el lugar no fuera un recuerdo ya borroso de cosas muertas para siempre. Aquel fué el gran puerto de Inglaterra en la época de los romanos, Portus Lemanus; y ahora el mar está á cuatro millas de distancia. Al pie de la empinada colina hay una cantidad de pedruscos y trozos de albañilería romana y de ese punto arranca la vieja calle Watling, como una flecha hacia el norte. Yo solía pararme en la cumbre y pensar en todo aquello: galeras y legiones, cautivos y oficiales, mujeres y mercaderes, especuladores como yo, todo el hormigueo y tumulto que entraba y salía incesantemente de la bahía. Y ahora, apenas algunos trozos de piedra en una costa cubierta de césped, uno ó dos carneros... y yo! Y donde el puerto habia estado, quedaban los terrenos pantanosos, que se extendian en una ancha curva hasta el distante Dungeness, interrumpidos aquí y allá por grupos de árboles y por las torres de las iglesias de las viejas poblaciones medioevales que siguen á Lemanus por el camino de la extincion.

Esa vista de la ciénaga era, ciertamente, una de las más hermosas que yo habia tenido ante los ojos. Supongo que Dungeness estaba á quince millas de distancia: aparecía como una balsa en el mar, y más lejos hacia el oeste se elevaban los montes de Hastings bajo el sol poniente. A veces aparecian cercanos y claros, otras veces se esfumaban y parecian bajos, y otras, la niebla los hacia perderse completamente de vista. Y la llanura de arena estaba por todas partes cruzada y cortada por zanjas y canales.

La ventana junto á la cual trabajaba yo miraba por sobre el horizonte de esa cresta, y aquella ventana fué por donde por primera vez mis ojos distinguieron á Cavor. Sucedió eso en un momento en que luchaba con el escenario de mi drama, contrayendo mi mente tan improbo trabajo, y lo mas natural era que en tales condiciones un hombre de esa figura atrajera mi atencion.

El sol se habia puesto, el cielo estaba límpido, de color verde-amarillo, y sobre ese fondo apareció, negra, la singular figura.

Era un hombrecillo de baja estatura, redondo de cuerpo, flaco de piernas, con algo de inquieto en sus movimientos, y se le habia ocurrido envolver su extraordinaria inteligencia con una gorra de cricket, un sobretodo, y pantalon corto y medias de ciclista. Por qué hacia eso, no lo sé, pues nunca iba en bicicleta ni jugaba cricket: tal concurrencia fortuita de prendas de vestir se habia presentado no sé cómo. Gesticulaba y movia las manos y los brazos, sacudia la cabeza y *soplaba*. Soplaba como algo eléctrico. Nunca ha oido V. soplar así. Y de rato en rato se limpiaba el pecho con un ruido el más extraordinario.

Habia llovido ese dia, y su espasmódico andar se acentuaba por lo muy resbaladizo que estaba el suelo. Exactamente al llegar al punto en que se interponia entre mis ojos y el sol, se detuvo, sacó su reloj, y titubeó. Despues, con una especie de movimiento convulsivo, se dió vuelta y se retiró, con todas las señales de estar de prisa, ya no gesticulando, sino á zancadas largas que mostraban el tamaño relativamente grande de sus pies: recuerdo que el barro adherido á su calzado lo aumentaba grotescamente.

Esto ocurrió el primer... dencia en Lympne, cuan... dramaturgo estaba en su... deré el incidente sólo com... fastidiosa, como un desper... natos. Volví á mi escens... al dia siguiente la aparici... precisión notable, y otra... en una palabra, cada tar... la concentracion de mi... nario llegó á ser un esfu... «¡Mal haya el hombre!—n... ría que aprende para ma... te varias tardes lo maldi... ganas.

Despues, al fastidio suc... asombro y la curiosidad... y al cabo, haría eso aqu... catorce dias ya no pud... tan pronto como el suje... la puerta-ventana, cruc... dirigí al punto en que... detenia.

Cuando llegué habia s... Tenia una cara ancha... unos ojos pardorrojizos... le habia visto sino contr...

—Un momento, señor,... daba vuelta.

El me miró.

—¿Un momento?—dijo... O si desea V. hablarme... no le pido á V. demas... V. ha de ser precioso—... acompañarme?

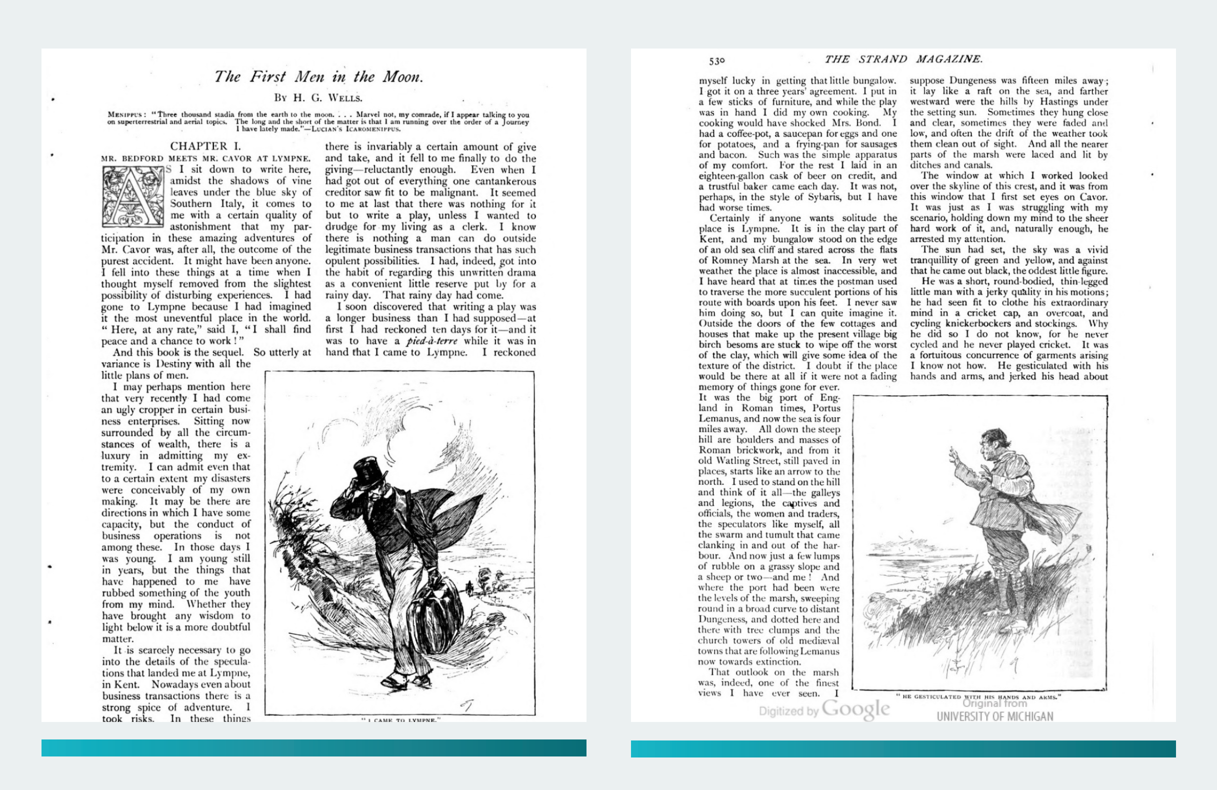
—Nada de eso—le co... á su lado.

—Mis costumbres son... po para la sociedad...

—¿Esta, supongo, es... hacer ejercicio?

—Esta es. Vengo aqu... puesta del sol.

Figura 5. Primera entrega del folletín de H. G. Wells en *La Nación* (1901).



The First Men in the Moon.

BY H. G. WELLS.

MENIPPUS: "Three thousand stadia from the earth to the moon. . . . Marvel not, my comrade, if I appear talking to you on superterrestrial and aerial topics. The long and the short of the matter is that I am running over the order of a Journey I have lately made."—LUCIAN'S ICAROMENIPPUS.

CHAPTER I.

MR. BEDFORD MEETS MR. CAVOR AT LYMPNE.

AS I sit down to write here, amidst the shadows of vine leaves under the blue sky of Southern Italy, it comes to me with a certain quality of astonishment that my participation in these amazing adventures of Mr. Cavor was, after all, the outcome of the purest accident. It might have been anyone. I fell into these things at a time when I thought myself removed from the slightest possibility of disturbing experiences. I had gone to Lympne because I had imagined it the most uneventful place in the world. "Here, at any rate," said I, "I shall find peace and a chance to work!"

And this book is the sequel. So utterly at variance is Destiny with all the little plans of men.

I may perhaps mention here that very recently I had come an ugly cropper in certain business enterprises. Sitting now surrounded by all the circumstances of wealth, there is a luxury in admitting my extremity. I can admit even that to a certain extent my disasters were conceivably of my own making. It may be there are directions in which I have some capacity, but the conduct of business operations is not among these. In those days I was young. I am young still in years, but the things that have happened to me have rubbed something of the youth from my mind. Whether they have brought any wisdom to light below it is a more doubtful matter.

It is scarcely necessary to go into the details of the speculations that landed me at Lympne, in Kent. Nowadays even about business transactions there is a strong spice of adventure. I took risks. In these things there is invariably a certain amount of give and take, and it fell to me finally to do the giving—reluctantly enough. Even when I had got out of everything one cantankerous creditor saw fit to be malignant. It seemed to me at last that there was nothing for it but to write a play, unless I wanted to drudge for my living as a clerk. I know there is nothing a man can do outside legitimate business transactions that has such opulent possibilities. I had, indeed, got into the habit of regarding this unwritten drama as a convenient little reserve put by for a rainy day. That rainy day had come.

I soon discovered that writing a play was a longer business than I had supposed—at first I had reckoned ten days for it—and it was to have a *pied-à-terre* while it was in hand that I came to Lympne. I reckoned

"I CAME TO LYMPNE."

530 *THE STRAND MAGAZINE.*

myself lucky in getting that little bungalow. I got it on a three years' agreement. I put in a few sticks of furniture, and while the play was in hand I did my own cooking. My cooking would have shocked Mrs. Bond. I had a coffee-pot, a saucepan for eggs and one for potatoes, and a frying-pan for sausages and bacon. Such was the simple apparatus of my comfort. For the rest I laid in an eighteen-gallon cask of beer on credit, and a trustful baker came each day. It was not, perhaps, in the style of Sybaris, but I have had worse times.

Certainly if anyone wants solitude the place is Lympne. It is in the clay part of Kent, and my bungalow stood on the edge of an old sea cliff and stared across the flats of Romney Marsh at the sea. In very wet weather the place is almost inaccessible, and I have heard that at times the postman used to traverse the more succulent portions of his route with boards upon his feet. I never saw him doing so, but I can quite imagine it. Outside the doors of the few cottages and houses that make up the present village big birch besoms are stuck to wipe off the worst of the clay, which will give some idea of the texture of the district. I doubt if the place would be there at all if it were not a fading memory of things gone for ever. It was the big port of England in Roman times, Portus Lemanus, and now the sea is four miles away. All down the steep hill are boulders and masses of Roman brickwork, and from it old Watling Street, still paved in places, starts like an arrow to the north. I used to stand on the hill and think of it all—the galleys and legions, the captives and officials, the women and traders, the speculators like myself, all the swarm and tumult that came clanking in and out of the harbour. And now just a few lumps of rubble on a grassy slope and a sheep or two—and me! And where the port had been were the levels of the marsh, sweeping round in a broad curve to distant Dungeness, and dotted here and there with tree clumps and the church towers of old mediæval towns that are following Lemanus now towards extinction.

That outlook on the marsh was, indeed, one of the finest views I have ever seen. I suppose Dungeness was fifteen miles away; it lay like a raft on the sea, and farther westward were the hills by Hastings under the setting sun. Sometimes they hung close and clear, sometimes they were faded and low, and often the drift of the weather took them clean out of sight. And all the nearer parts of the marsh were laced and lit by ditches and canals.

The window at which I worked looked over the skyline of this crest, and it was from this window that I first set eyes on Cavor. It was just as I was struggling with my scenario, holding down my mind to the sheer hard work of it, and, naturally enough, he arrested my attention.

The sun had set, the sky was a vivid tranquillity of green and yellow, and against that he came out black, the oddest little figure.

He was a short, round-bodied, thin-legged little man with a jerky quality in his motions; he had seen fit to clothe his extraordinary mind in a cricket cap, an overcoat, and cycling knickerbockers and stockings. Why he did so I do not know, for he never cycled and he never played cricket. It was a fortuitous concurrence of garments arising I know not how. He gesticulated with his hands and arms, and jerked his head about

"HE GESTICULATED WITH HIS HANDS AND ARMS."

Figuras 6-7. Primera entrega del texto *The First Men in the Moon* en *Strand Magazine* (1900).

La práctica de copia de otros medios gráficos no debía satisfacer ni al director del diario, Emilio Mitre, ni a su secretario, José María Drago –que en su epistolario se lee que poseía una personalidad bastante perfeccionista a la hora de hacer el diario–, ya que en 1902 aparece el nombre del ilustrador José María Cao como director gráfico del diario, quien justamente era un asiduo colaborador de *Caras y Caretas*. A partir de esa incorporación, *La Nación* va a continuar su proceso de "magazinización" en los siguientes años al incluir otros tipos de textos característicos de los magazines ilustrados y al ofrecer otros objetos impresos. Cabe destacar que sus páginas empezarán a exhibir ilustraciones propias realizadas por ilustradores y artistas plásticos locales. Asimismo, y relativo a esta cuestión, entre 1900 y 1910 *La Nación* comienza a definir un estilo y una identidad visual propia, representativa de la empresa. Estos temas aquí señalados y el desarrollo de la "magazinización" a partir de 1902 hasta 1910 serán abordados en un trabajo en etapa final de escritura.

CONCLUSIÓN

1898 es un año clave en la historia de la prensa argentina, ya que aparece el magazine ilustrado *Caras y Caretas* con una propuesta innovadora para el campo periodístico local.

En este trabajo me propuse presentar un adelanto de mi investigación en el marco de la historia de los diarios argentinos, en la cual he acuñado el término “magazinización” para dar cuenta de la imitación del lenguaje verbo-icónico de *Caras y Caretas* que *La Nación* pone en marcha a partir de 1901. Específicamente se ha analizado esta imitación del formato del magazine ilustrado por parte del diario de los Mitre durante aquel año en las notas gráficas y en la literatura ilustrada. Para ello se ha acompañado de ejemplos de las dos publicaciones.

A *La Nación* le interesaba modernizarse como publicación periódica y el camino estaba marcado por *Caras y Caretas*, de allí su acercamiento desde lo visual y lo textual a la propuesta de los magazines ilustrados. El proceso de “magazinización” no terminó en 1901, sino que siguió perfeccionándose en 1902 con el ingreso de José María Cao a la empresa y con la compra de nuevas maquinarias de impresión, y continuó años después, mientras *La Nación* encontraba su estilo e identidad visual.

Durante la primera década del siglo XX, *La Nación* sufrió una notable modernización en sus páginas, que siguió manteniendo al diario como uno de los más importantes de Argentina y de América latina, y terminó de erigir a la empresa dentro del mercado de bienes culturales, especialmente, del impreso.

Por último, podemos concluir que, si bien *La Nación* y *Caras y Caretas* eran dos publicaciones diferentes, competían entre sí por acaparar al público lector. Cada una de ellas intentó ofrecer al lector argentino, dentro de sus posibilidades técnicas, un objeto atractivo y de calidad textual y visual. Fue a través de ellas que el amplio lectorado pudo acceder a la literatura, el arte visual, la noticia local y extranjera, el humor, las curiosidades, la crítica, en el marco del acelerado desarrollo de la cultura visual a comienzos del siglo XX.

BIBLIOTECAS Y ARCHIVOS

Archivo Rubén Darío. Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid. España.

Hemeroteca de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España, Madrid. España.

University of Michigan, Michigan, Estados Unidos de América.

FUENTES

Caras y Caretas. (1901, 1° de junio). "Asociación Nacional de Ejercicios Físicos", n° 139.

Caras y Caretas. (1901, 21 de septiembre). "La muerte de Crispi", n° 155.

Carta de José María Drago a Rubén Darío. 25 de julio de 1901. Archivo Rubén Darío. Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid.

La Nación. (1901, 15 de septiembre). "Crónica extranjera ilustrada", p. 4.

La Nación. (1901, 25 de mayo). "Las fiestas mayas", p. 7.

Wells, H. G. (1900, November). "The first men in the moon", Strand Magazine, vol. XX, n° 119, 529-540.

Wells, H. G. (1901, 5 de agosto). "Los primeros hombres en la luna", p. 2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Giaccio, L. (2021, 2 de diciembre). *Temporalidades múltiples y exhibición. El diario y otros materiales impresos: los "éxitos gráficos" de La Nación* (1900-1920) [ponencia]. V Coloquio sobre Publicaciones Periódicas Argentinas en Contexto Latinoamericano (CPPA 2021) "Exposiciones en el tiempo". Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-Universidad Nacional de La Plata), La Plata, Argentina. https://www.youtube.com/watch?v=UhDA68CDkBg

Rogers, G. (2008). *Caras y Caretas. Cultura, política y espectáculo en los inicios del siglo XX argentino.* EDULP.

Romano, E. (2004). Caras y Caretas, primer semanario ilustrado popular. En *Revolución en la lectura*. *El discurso periodístico-literario de las primeras revistas ilustradas rioplatenses* (pp. 181-312). Catálogos.

Szir, S. (2006). *Pulgarcito,* 1904. Señales de masificación en la prensa periódica infantil y en la cultura visual. En *Infancia y Cultura Visual*. *Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)* (pp. 111-176). Miño y Dávila.

Szir, S. (2009). Entre el arte y la cultura masiva. Las ilustraciones de la ficción literaria en Caras y Caretas (1898-1908). En L. Malosetti Costa y M. Gené (comps.), *Impresiones porteñas. Imagen y palabra en la historia cultural de Buenos Aires* (pp. 109-139). Edhasa.

Alejandra Aracri
ISFDyT n°8 (DGCyE) - Universidad Nacional de La Plata

El recurso humano en la biblioteca de instituciones educativas.

El personal bibliotecario como administrador y agente de la política pública

—

RESUMEN

El presente documento es una ficha de cátedra elaborada en el marco de las clases de la materia Administración y organización de bibliotecas de la carrera de Bibliotecario de Instituciones Educativas que se dicta en el Instituto de Formación Docente y Técnica n° 8. Aborda contenidos de la unidad 3 del programa vigente que versa sobre la administración de recursos. En esta ficha se desarrolla particularmente el recurso humano en la BIE. Se realiza una aproximación teórica desde la noción de función, que se trabajó en lecciones precedentes y se procede a delimitar el rol desde la normativa vinculante. La ficha propone una actividad de aplicación a partir de una herramienta clásica de gestión: el manual de procedimientos. Como eje central la clase se trabaja con principal interés el rol de la y el profesional en bibliotecología escolar como administrador tanto en un sentido práctico para pensar la gestión de los recursos de la Biblioteca de Instituciones Educativas (BIE) a la vez que se lo concibe como agente de la política pública. En este sentido tanto en cuestiones técnicas, administrativas, pedagógicas y sociales se propone al estudiante la reflexión sobre algunos paradigmas vinculados con su rol.

Palabras clave: Bibliotecología escolar, Manual de procedimientos, Formación de administradores, Políticas públicas.

Aracri, A. (2021). El recurso humano en la biblioteca de instituciones educativas. El personal bibliotecario como administrador y agente de la política pública. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 193-208.

INTRODUCCIÓN

Esta ficha propone organizar el recorrido de lecturas de la bibliografía obligatoria y complementaria para facilitar el trabajo de identificación, jerarquización y relación de conceptos en torno al tema gestión de recursos humanos en la biblioteca de instituciones educativas (en adelante, BIE). Para ello se realizará en un primer momento un recorrido teórico por las principales definiciones de la noción de recurso humano, la noción de función en términos administrativos y la inscripción de la bibliotecaria y del bibliotecario escolares de acuerdo con la legislación vinculante. Finalmente, con el objetivo de hacer operativas las categorías teóricas y la perspectiva crítica, proponemos una actividad de aplicación con la redacción del apartado "personal" del manual de procedimientos, herramienta de gestión del recurso humano, en tanto da cuenta de la cantidad de tareas y los modos de llevarla a cabo, y ofrece también, un apartado donde se delimita la función del personal. Cerraremos la lección con una reflexión sobre la importancia de la bibliotecaria y del bibliotecario en la construcción de las políticas públicas como agentes que interpretan, traducen, y también promueven las políticas de información desde su trabajo cotidiano.

En este sentido, al final de la lección esperamos favorecer una perspectiva crítica del rol de la bibliotecaria y del bibliotecario como una construcción situada en el contexto de las bibliotecas escolares del sistema nacional, a la vez que esperamos propiciar la incorporación de herramientas teórico prácticas para que el estudiantado sea capaz, de manera activa, de aportar a la construcción del rol profesional. Para ello, será necesario que se interiorice sobre la normativa vinculante en relación a su función de acuerdo con las políticas públicas vigentes. Por otro lado, con base en el presupuesto de que la incorporación acrítica de elementos que provienen del campo de la administración puede propiciar relaciones al interior de la biblioteca que profundicen lógicas de mercado o perspectivas privativas de los bienes sociales, se espera que el uso de las herramientas y técnicas teórico prácticas de la administración que aquí se proponen conlleve un proceso reflexivo y de toma de distancia de la perspectiva gerencial. Procuramos, por un lado, consolidar una perspectiva crítica del rol de agentes del sistema educativo argentino a partir de la adaptación de estas herramientas y, por otro lado, habilitar la discusión de la teoría aplicada al contexto específico de la biblioteca escolar.

EL RECURSO HUMANO DE LA BIE

El recurso humano en la biblioteca de instituciones educativas tiene un sentido amplio: son todas aquellas personas que colaboran en actividades y tareas para el cumplimiento de los objetivos y la misión de la biblioteca. Se compone de un conjunto heterogéneo de actores que incluye a equipo directivo, docentes, madres y padres, voluntarias y voluntarios, quienes pueden ser incluidas e incluidos en los planes de trabajo con roles y responsabilidades bien delimitadas por la administradora, gestora, bibliotecaria o el administrador, gestor, bibliotecario.

La bibliotecaria y el bibliotecario serán el recurso humano que tiene una relación de dependencia con la escuela y dentro de ella se encuentra afectado al cumplimiento de horario y de tareas que responden a un conjunto de funciones que establecen su perfil con responsabilidades preestablecidas por la legislación. En la estructura del sistema educativo son sujetos de derechos y obligaciones de acuerdo a lo que establecen la ley y las políticas públicas que lo enmarcan. Concretamente son responsables de la administración y gestión del espacio biblioteca escolar y, en relación al componente recurso humano, serán articuladora y articulador de acciones entre las y los integrantes de la comunidad educativa bajo la figura de administradora o administrador. La bibliotecaria o el bibliotecario escolares es definido por la IFLA como:

> un miembro titulado de la plantilla con la responsabilidad de planificar y administrar la biblioteca escolar. Está respaldado por una plantilla lo más adecuada posible. Trabaja en colaboración con todos los miembros de la comunidad escolar y establece contactos con las bibliotecas públicas y con otras bibliotecas (IFLA, 2002, p. 11).

La relación de la bibliotecaria y el bibliotecario con el entorno puede graficarse si visualizamos la estructura de sistemas y subsistemas organizativos, donde la biblioteca constituye un subsistema del sistema escuela, que a su vez forma parte de un sistema escolar (Garciarena y Conforti, 2011, p. 148). La noción de subsistema permite pensar campos de acción al interior de las organizaciones, además de que nos permite comprender que ese sistema se compone de elementos interdependientes e interrelacionados. En este sentido pensar el recurso humano de la BIE en un esquema complejo de relaciones que suelen ser dinámicas, estar sujetas a tensiones y experiencias constitutivas, nos lleva como primer

paso a conocer el conjunto de actores, reales y potenciales, que trabajan en y para la biblioteca, caracterizar el tipo de relaciones interpersonales y pensar eventualmente estrategias en las que poder involucrar a esos actores.

En lo que refiere a la administración de recursos humanos es necesario tener claro cómo y en calidad de qué se las y los invita a participar para que esos momentos de intervención y esas actividades generen una fuerza que vaya en una misma dirección. En esta línea, antes de proceder a algún tipo de planificación o proyecto es necesario conocer, las funciones de la bibliotecaria y el bibliotecario escolares: funciones técnico administrativas, pedagógicas y sociales. La puesta en acto de estas funciones de acuerdo a la normativa vinculante, pero sobre todo desde un posicionamiento crítico, nos permitirá organizar un mapa de relaciones en la escuela desde el cual ejercer nuestro rol como profesionales.

DELIMITACIÓN DEL TRABAJO DE LA BIBLIOTECARIA Y EL BIBLIOTECARIO ESCOLARES EN LA ESCUELA: NORMATIVA VINCULANTE

Como agentes del sistema educativo, la bibliotecaria y el bibliotecario escolares son reconocidos por las políticas públicas en diferentes instrumentos normativos: leyes, decretos, reglamentos. Estos instrumentos delimitan el marco de acción del profesional en la escuela, le otorga funciones y tareas específicas, se lo reconoce beneficiario de un conjunto de derechos y responsable de un conjunto de obligaciones. A nivel internacional las funciones de la bibliotecaria y el bibliotecario escolar están sugeridas en el capítulo 3 de las Directrices IFLA:

- Contribuir a lograr la misión y los objetivos de la escuela, lo que incluye procesos de evaluación, y en cumplir la misión y los objetivos de la biblioteca escolar.
- En cooperación con la dirección, la administración y el profesorado, la bibliotecaria y el bibliotecario tienen la misión de planificar y de implementar el currículum.
- Proporcionar información y solucionar problemas de información en diversas fuentes.

• Por otra parte, la bibliotecaria y el bibliotecario escolar deben organizar campañas de lectura y de promoción de la literatura, de los medios de difusión y la cultura infantiles.

A nivel nacional, consideramos como un hito el reconocimiento por ley de la necesidad de contar con "personal profesional, técnico y auxiliar acorde a los objetivos a cumplir en cada una de las unidades de información en todas las unidades de información que componen el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas" (Ley n° 26917/14). Por otra parte, el Estado se compromete a través del órgano regulador la provisión de recursos y capacitación.

Es en los niveles provinciales donde se demarca con mayor precisión el rol de la bibliotecaria y el bibliotecario escolares, aunque, como dice Conforti et al (2011), esta situación normativa presenta desigualdades en las distintas jurisdicciones.[1] El Reglamento de Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires (Decreto n° 2.299 /11) en su artículo 76 establece que

> Es el personal docente de base de la Institución educativa que tiene a su cargo la organización técnico pedagógica del material bibliográfico, cartográfico, informático, cualesquiera sea el tipo de soporte, con que cuente la Institución y que coparticipa con su tarea en el desarrollo del diseño curricular en contacto directo con los alumnos (Buenos Aires, 2011, p. 41).

Dicho esto, recurrimos a un estudio de Jaime (2012) que indaga por la percepción sobre el rol profesional de la bibliotecaria y el bibliotecario en instituciones educativas de San Rafael, Santa Fe. La autora a partir de entrevistas indaga por las percepciones de los equipos directivos, así como la autopercepción de las bibliotecarias y los bibliotecarios. Entre las conclusiones se observa que son reconocidos sobre todo en el plano nominal como agentes valiosos para la tarea pedagógica, pero en la práctica cotidiana adquieren un rol difuso, sin tareas definidas. El desfase que Jaime encuentra entre el decir y el hacer, nos confronta con una de las dimensiones de más difícil transformación: la cultura organizacional, espacio que se compone de tradiciones, valores y prácticas

[1] Para seguir profundizando recomendamos explorar la compilación que realizó el referente del CENDIE en su blog de la Normativa vigente para Bibliotecarios Escolares, en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires http://biesanfer.blogspot.com/

sedimentadas de difícil solución, y en ocasiones fuente de conflicto. Como propondremos más adelante, una estrategia para ajustar aspectos subjetivos sobre el rol y función de la bibliotecaria y el bibliotecario, es decir las expectativas de la comunidad y lo que la normativa establece como responsabilidades inherentes, será la redacción de los propios instrumentos de gestión. Se trata de reglar por escrito las funciones y lograr un consenso sobre el ser y el quehacer del profesional de la información en el espacio escolar anudando ambas dimensiones.

LA FUNCIÓN TÉCNICO ADMINISTRATIVA DE LA BIBLIOTECARIA Y EL BIBLIOTECARIO

Distinguimos las funciones técnico bibliotecológicas de las técnico administrativas, funciones complementarias en tanto involucran el conjunto de saberes, competencias y tecnologías vinculados con la gestión de la información en el primer caso, y la gestión de la organización biblioteca, en el segundo. Mientras las tareas técnico bibliotecológicas son el conjunto de actividades que, de acuerdo con los principios de la bibliotecología, trabajan la información como insumo desde su adquisición, procesamiento y puesta a disposición de las usuarias y los usuarios. La función administrativa hace posible a la bibliotecaria y el bibliotecario:

> dirigir los asuntos de los centros de información, bibliotecas y redes con un amplio entendimiento de sus propósitos, funciones, problemas y potencialidades en sus contextos específicos culturales y en el contexto de las restricciones y oportunidades políticas, financieras y de desarrollo (Cronin, 2017, p. 9).

Esta función concentra las funciones administrativas clásicas de dirección, control, planeamiento, coordinación que posibilitan el cumplimiento de la misión. En este sentido, la bibliotecaria como administradora y el bibliotecario como administrador son los responsables de diseñar, ejecutar planes y proyectos, organizar y coordinar y de generar los documentos normativos internos que hacen posible esta gestión. Así herramientas como los organigramas para la comunicación de las funciones, el cronograma para organizar el recurso tiempo y el presupuesto para gestionar el recurso financiero, son algunos documentos que tomamos de la administración, a

los que se suman un conjunto de documentos específicos y propios de la organización como reglamento de usuarias y usuarios, la política de gestión de colecciones, el manual de procedimientos, los planes y proyectos, que posibilitan el desarrollo de las otras funciones, en tanto distribuyen estos recursos de manera eficaz y eficiente. Más aún, estos instrumentos permiten la organización de los tiempos y el espacio de la biblioteca, que confieren un status de espacio tiempo propio y distinto respecto de los del aula, facilitando la delimitación del espacio organizacional y, en ella, los tiempos y lugares propios del personal. En este sentido Castan Lanaspa subraya

> Lo que interesa es que las normas que regulen las bibliotecas escolares recojan un denominador común que implique simultáneamente compromisos (de las administraciones, de los centros, de los profesores) y propuestas relativos a los tres elementos estructurales básicos que hemos sintetizado bajo las denominaciones de espacios, tiempos y programaciones. Ello permitirá garantizar la autonomía de los centros y de los equipos de trabajo y hacerla compatible con la existencia de una música de fondo común que posibilita el análisis, la evaluación y la difusión de ideas y experiencias, el control de calidad exigible, la continuidad de proyectos, programas de formación etc. (2009, p. 43-45).

Por otro lado, el desarrollo de estas funciones en diálogo con lo que establece la política pública, pero, sobre todo, en diálogo con el contexto, otorga al trabajo administrativo una dimensión política que debe ser explorada. Como agente de la política pública educativa y de las políticas públicas de información, el rol de coordinadora o de coordinador, de directora o director y de control de las actividades de su biblioteca hace posible aún en tiempos adversos el cumplimiento de los objetivos de aquellas políticas desde una perspectiva de derechos (Aracri y Fernández, 2020).

LA BIBLIOTECARIA Y EL BIBLIOTECARIO Y SU FUNCIÓN PEDAGÓGICA: TRADICIÓN Y CAMBIO

El debate central en relación a la función pedagógica es si este rol se circunscribe a actividades de apoyo, complementariedad del currículum, o si son ellas también generadoras de procesos de enseñanza aprendizaje. Así encontramos artículos que refieren a su rol como alfabetizadora o

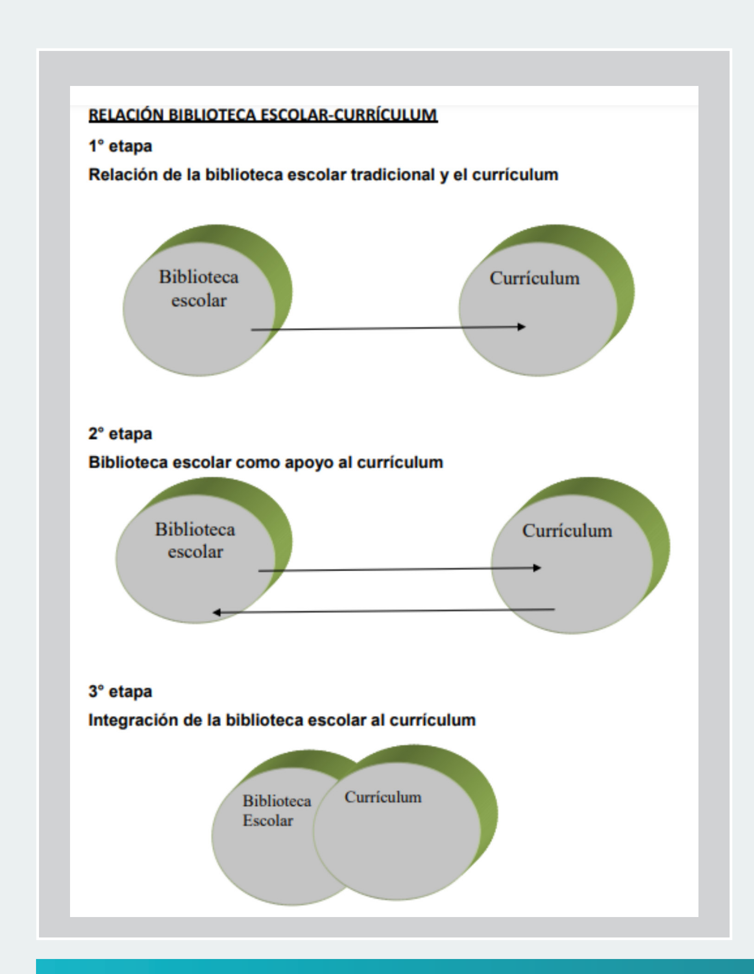


Figura 1.
Representación de las etapas de la relación biblioteca-currículum en la historia.
Fuente: Ochoa, 2015.

alfabetizador, como mediadora o mediador de la lectura, obturando en algunos casos otras funciones de gran importancia para el estudiantado. Frente a modelos más tradicionales y unidimensionales encontramos el del Centro de Recursos de Aprendizaje e Investigación (CRAI) (Marzal García, Colmenero Ruiz y Cuevas Cerveró, 2012). En este apartado vamos a reseñar algunas lecturas para problematizar o construir esta función.

Es importante entender que este modelo ha tenido amplia difusión en las escuelas de bibliotecología en Latinoamérica y, si bien es una propuesta interesante, es necesario pensar este modelo en el contexto local y cuáles son las posibilidades y limitaciones de su implementación. La principal es que el modelo requiere para su óptimo funcionamiento de una coordinadora o un coordinador de CRAI, una encargada o un encargado de CRAI y una bibliotecaria o un bibliotecario auxiliares.

Como dice Cabral (2019) para el caso de las bibliotecas de Entre Ríos

> La realidad de nuestras bibliotecas escolares es otra, la cantidad casi siempre es de un bibliotecario, o dos en distintos turnos. Inclusive existen bibliotecas que son gestionadas por docentes que cumplen tareas pasivas o que desempeñan su "castigo" en la biblioteca. Actualmente en la mayoría de los casos las bibliotecas no son gestionadas por bibliotecarios, y eso es una desventaja tanto para la institución educativa como para el profesional de la información que egresa de las universidades, y no posee trabajo, y la escuela es el campo más amplio de salida laboral que tiene un bibliotecario y sigue teniendo mayor validez de acceso al cargo el maestro o profesor, lo que demuestra la falta de conocimiento, valor y el estereotipo que existe en torno a los responsables de las unidades de información (Cabral, 2019, p. 11).

El modelo de Marzal García, Cuevas Cerveró y Colemenero Ruiz incurre en una perspectiva evolutiva del desarrollo de la BIE, en el cual el CRAI es el último estadío, pero este análisis se encuentra desanclado de los territorios. Cabral (2019) por su parte nos ofrece un buen análisis y repaso del CRA como concepto, y sobre todo su crítica es un disparador para avanzar en la

- ¿Alfabetizamos en uso de herramientas TIC para una inserción en la "sociedad de la información"? ¿Desde una concepción de consumo, instrumental, colaborativa o constructiva de las tecnologías?
- ¿Alfabetizamos en la lectura/escritura crítica, escolar o recreativa?
- ¿Alfabetizamos en derechos ciudadanos?

Estas últimas preguntas nos invitan a pensar de manera integral problemáticas, contextos y lineamientos que en última instancia son lo que conforman políticas institucionales. Como señala Peón:

[2] Se recomienda para ampliar esta mirada y acceder a otras definiciones posibles la función pedagógica, así como diversas estrategias y modos de abordar esta función, la conferencia de Ana Chiesa titulada "El rol de la Biblioteca Escolar en el Proyecto Institucional de Lectura y Escritura" de 2008. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=PoKIbJeILkU&app=desktop

> Se hace necesario pensar no solo la responsabilidad de las políticas públicas en el fortalecimiento de las bibliotecas de instituciones educativas, sino también debatir sobre el modelo de biblioteca escolar que se quiere lograr en cada escuela, sin dejar de pensarlo a la luz del proyecto político pedagógico que ésta sustente. Son las condiciones materiales, sociales y culturales sobre las que funciona cada institución educativa, las que de una u otra manera influirán en la definición del modelo de biblioteca para su comunidad. Y ese modelo debe ser un proceso de construcción sobre la base de la reflexión, el debate y el logro de acuerdos por parte de todas y todos sus integrantes (2020, p. 4).

Por último, este modelo debe ser explícito, público y comunicado a través de todos los canales disponibles en el escritorio de la bibliotecaria y el bibliotecario, uno de los cuales será el Manual de Procedimientos.

LA BIBLIOTECARIA Y EL BIBLIOTECARIO Y SU FUNCIÓN SOCIAL: EL DESAFÍO DEL TRABAJO DE EXTENSIÓN EN LA BIE

La función social de la bibliotecaria y el bibliotecario es la función más reciente y con escasa visibilidad y desarrollo en las bibliotecas escolares. En algunos casos se presenta como actividades sueltas sin periodicidad, suelen confundirse o solaparse con acciones vinculadas a la promoción de la lectura. Estrictamente, de acuerdo con la Resolución n° 2245/09 del CENDIE, la extensión se refiere a acciones que benefician a la comunidad y que propician el trabajo en red.

Castán Lanaspa nos dice que la extensión cultural es sobre todo conectar la escuela con la sociedad, hacer visibles en el marco educativo los problemas, debates y análisis de las cuestiones esenciales que nos afectan como ciudadanos. Tarea que se realiza potenciando la palabra, fomentando la lectura, animando a escribir (2009, p. 19). En la misma línea Bombini (2007) señala que la biblioteca escolar es una trama de sujetos y discursos con posiciones diversas al interior y al exterior del edificio en el que se ubica, y presenta características sociales hábitos culturales y tradiciones propias de la comunidad que es necesario conocer. El autor además considera a la lectura como una actividad dialógica que se basa en una variedad de prácticas y espacios diversificados. Leer es compartir espacios, construir pensamientos y aumentar aprendizajes. Esta forma de concebir las prácticas de lectura y el mapa de actores de la comunidad

educativa en la que está inserta la biblioteca, hace que sea necesario, recurrir a modelos flexibles de gestión. Habrá tantas bibliotecas como contextos. Así una de las cosas que se debe procurar es estrechar lazos con otras instituciones y actores. Un punto de contacto entre los autores, es la idea de "biblioteca como espacio de posibilidad". Los regímenes excluyentes, el proceso de pérdida de identidad y de sentido de comunidad que conllevan los procesos capitalistas bajo gobiernos neoliberales, encuentra en la biblioteca un lugar propicio para corregir desigualdades, y de acceso efectivo a la cultura. En este área o función se hace necesario coordinar diferentes actividades en red con bibliotecas populares y escolares de la zona, clubes de lectura y valijas viajeras, que son algunas de las acciones que proponen los autores. Sobre todo interesa pensar que esta función es esencial para el cumplimiento de las otras funciones de la biblioteca, y se apoya en la noción amplia de recurso humano que vimos más arriba con la IFLA.

Establecida y definida la función y rol de la bibliotecaria y el bibliotecario, pasaremos ahora a aplicar estas discusiones en una actividad integradora. Para ello recurriremos al Manual de procedimientos.

GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS: MANUAL DE PROCEDIMIENTOS

El manual de procedimientos es un documento escrito interno que registra procedimientos de acción, es decir el modo de hacer las cosas. A los efectos prácticos informa como debe realizarse una tarea para conservar coherencia a lo largo del tiempo, expresa una filosofía de la bibliotecaria o el bibliotecario sobre este hacer ¿Cómo concibo mi producto? ¿Qué importancia le doy? ¿Quién es la destinataria o el destinatario de esta acción, producto, servicio? ¿Qué aspectos debo cuidar para que una tarea sea correctamente ejecutada? En este sentido el manual de procedimientos deberá ser fiel y consecuente con la misión de la biblioteca.

Es una herramienta útil en tanto permite organizar el trabajo y ataca algunos de las problemáticas más frecuentes que afectan a las bibliotecas escolares: la escasa visibilidad y la dificultad de jerarquizar nuestras tareas frente al equipo directivo y los colegas docentes, el escaso personal y su alta rotación que, en algunos casos, significa estar a disposición como recurso humano, tiempo y espacio para otra actividades que se realizan en la escuela como el cuidado del grado o tareas como "sacar fotocopias".

Se considera que el Manual de procedimientos es importante porque:

•Es un documento flexible: permite ajustes, actualizaciones, de acuerdo con los cambios que puede sufrir (para bien y para mal) nuestra organización.
• Es un documento colaborativo: el manual de procedimientos debe tener la vocación de formar equipos, vincular áreas, incorporar “responsables” a la biblioteca: no es una norma, una instrucción de

Si pensamos en las funciones administrativas podemos pensar que esta herramienta permite cumplir las funciones de organización, coordinación y control del recurso humano.

Los beneficios del Manual de Procedimientos según Fernández, Lorusso y Rigué (2005) son:

• permite identificar al responsable de cada proceso;
• ofrece definiciones explícitas y normalizadas de las tareas rutinarias;
• permite optimizar el grado de eficiencia mediante la simplificación de los procesos;
• reduce la incertidumbre sobre la toma de decisiones;
• garantiza la continuidad de actividades en la biblioteca;
evita la duplicación de tareas;
• define la estructura tecnológica adecuada y mejora la comunicación y la calidad del servicio.
• es un instrumento de comunicación entre pares, equipo directivo y el personal sustituto, en tanto informa sobre la cantidad y modo de desarrollar las tareas.

El Manual de procedimientos se compone de un conjunto de apartados, uno de los cuales es el que se refiere al personal. En este apartado será fundamental explicitar aspectos que delimitan el accionar de la bibliotecaria o el bibliotecario, en tiempos y espacio. Horarios de entrada y salida de acuerdo con los reglamentos y estatutos docentes. También será necesario dar cuenta de actividades que desarrolla, buscando un equilibrio entre las funciones que establecimos en los apartados anteriores. Por último,

el manual podrá establecer el conjunto de relaciones con los diversos actores que participan en la comunidad educativa, consolidando un recurso humano a su cargo de acuerdo al proyecto de biblioteca en mente. Como dijimos, hay tantos modelos de gestión, como contextos. No puede haber dos manuales de procedimientos iguales, aun cuando coincidan en los puntos centrales de la teoría bibliotecológica. Será tarea de la bibliotecaria o el bibliotecario en su rol de administradora o administrador, utilizar esta herramienta como espacio de consenso, de negociación y de producción de relaciones perdurables en el tiempo.

PARA SEGUIR REFLEXIONANDO

En esta lección abordamos el recurso humano de la biblioteca y específicamente la función y rol de la bibliotecaria y el bibliotecario. Nos enfocamos en delimitar este rol desde la normativa y desde la noción de función en el sentido administrativo. Tanto la normativa como la función son construcciones históricas que responden a proyectos e imaginarios que debemos aún explorar. La bibliotecaria y el bibliotecario tienen la tarea ético política de conocer las políticas públicas en la que se inscribe su proyecto, analizar e interpretar el contexto en el que se desempeña e intentar armonizar estas esferas, la pública administrativa y la de la gestión cotidiana para responder a las demandas de su época. No está sola ni solo en esta tarea, como administradora o administrador puede formar equipos de trabajo con integrantes de la comunidad educativa o bibliotecológica. Debe ser capaz de demandar los recursos a los niveles jurisdiccionales que responde previo conocimiento de sus derechos y obligaciones. La bibliotecaria y el bibliotecario escolares son trabajadores y por lo tanto son sujetos de derecho y también, agentes de la política pública. La creación, organización y evaluación de un servicio bibliotecario, por pequeño que parezca, cumple el objetivo de estas políticas: garantizar el derecho al acceso a la información y colabora con la formación de sujetos críticos y empoderados. No es este un tema menor. Esta lección espera contribuir con un puñado de herramientas para transformar la teoría y la letra en praxis.

FUENTES

Bellafanti Zaghet, G. (s.f.). Normativa para Bibliotecas Escolares (Revisada y Actualizada 2020). http://biesanfer.blogspot.com/

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2011). *Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires*. ://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2009, 17 de julio). Resolución 2245/09. *Proyecto para la organización y establecimientos de las Normas para bibliotecas escolares*. https://normas.gba.gob.ar/documentos/0X8Q7ltd.pdf

IFLA. (2002). Directrices de la IFLA UNESCO para las bibliotecas escolares. https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf

Honorable Congreso de la Nación Argentina (2014, 14 de enero). Ley 26917. *Sistema Nacional de bibliotecas escolares y unidades de información educativas*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26917-225024

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aracri, A. & Fernández, C. I. (2020). Políticas de información y bibliotecas en la provincia de Buenos Aires. El caso de los bibliotecarios referentes del CENDIE. *Question*, 65(1). https://doi.org/10.24215/16696581e266

Bombini, G. (2007). Biblioteca Escolar y comunidad: apuntes sobre una relación en ciernes. *Pensar el libro*, 5(2). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2246579

Cabral, G. (2019). Rol del bibliotecario escolar: problemas observados en Paraná (Entre Ríos). https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10347/1/rol-bibliotecario-escolar-problemas.pdf

Castán Lanaspa, G. (2009). Concepto, objetivos y funciones de la biblioteca escolar. En P. López Gómez & J. C. Santos-Paz, *Guía para las bibliotecas escolares* (pp. 25-50). Universidade da Coruña. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12956/CC-102_art_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chiesa, A. (2008). El rol de la Biblioteca Escolar en el Proyecto Institucional de Lectura y Escritura" [conferencia]. 22° Encuentro de Bibliotecas Escolares, Argentina. https://www.youtube.com/watch?v=PoKIbJeILkU&app=desktop

Conforti, N., Palacios, C. & Varela, M. (2015). Lineamientos para las Bibliotecas Escolares de la República Argentina…una necesidad. En Actas de las 4ª *Jornadas de Intercambio y Reflexión acerca de la Investigación en Bibliotecología*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de La Plata.

Cronin, B. (2017). La administración en el currículo. *Revista Interamericana De Bibliotecología*, 9(1), 7-13. https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/329279

Fernández, N., Lorusso, S. & Rogé, E. (2005). Guía para la elaboración de manuales de procedimientos. http://eprints.rclis.org/7703/1/Gu%C3%ADa_para_la_Elaboraci%C3%B3n_de_un_Manual-_Fernandez.pdf

Garciarena, N. & Conforti, N. (2011). La evaluación del desempeño del bibliotecario escolar en la agenda del director de la institución educativa. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(2), 147-156. https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/10321/9529

Jaime, F. (2012). La imagen profesional del bibliotecario escolar la percepción de los directivos y la autopercepción de los bibliotecarios de las escuelas primarias de la ciudad de Rafaela, Santa Fe. *Información, cultura y sociedad*, 27, 55-90. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402012000200004&lng=es&tlng=es

Marzal García, Q., Cuevas Cerveró, A. & Colmenero Ruiz, M. (2005, febrero). La biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje (CRA) [ponencia]. V Congreso Internacional Virtual de Educación. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24643

Ochoa, A. (2015) La pareja pedagógica: bibliotecario+docente. Análisis e implementación en las escuelas primarias de la ciudad de Junín, Buenos Aires [Tesis de licenciatura] http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/156/OCHOA_

Peón, J. O. (2021). Bibliotecas escolares en prospectiva: el Programa Integral de Bibliotecas Escolares de la provincia de Buenos Aires. *Palabra Clave,* 10(2), e131. https://doi.org/10.24215/18539912e131

Patricia Domínguez
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 58

Café literario.

Cuando la promoción de la lectura desde la Biblioteca Escolar es una cuestión que atraviesa a toda la comunidad educativa y forma parte del Proyecto Institucional

–

RESUMEN

El presente texto relata la experiencia que se realiza año a año en el ISFDyT n° 58, de la ciudad de Magdalena, que consiste en coordinar y organizar un café literario como proyecto de extensión bibliotecaria y promoción de lectura, junto con docentes y estudiantes de las distintas carreras y asignaturas, en el marco de la muestra anual de la institución (Jornada de Educación Superior). Es un ejemplo de concebir a la Biblioteca Escolar Especializada como parte fundamental del proyecto institucional, que fortalece las competencias comunicativas, la promoción de lectura y también, como espacio social, que favorece el encuentro con otros sujetos e instituciones del entorno social o cultural en el que está inmerso el establecimiento educativo.

Palabras clave: Bibliotecas especializadas, Promoción de la lectura, Institución educativa, Comunidad, Información.

INTRODUCCIÓN

Todos los años el ISFDyT n° 58 de Magdalena organiza las Jornadas de Educación Superior. El objetivo de esta propuesta es “sacar el Instituto a la

Domínguez, P. (2021). Café literario. Cuando la promoción de la lectura desde la Biblioteca Escolar es una cuestión que atraviesa a toda la comunidad educativa y forma parte del Proyecto Institucional. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares,* 1(1), 209-214.

calle", que la comunidad conozca cuál es su oferta educativa, sus planes de estudio, los trabajos que se realizan, en fin, dar a conocer las posibilidades que brinda para que jóvenes y adultos puedan estudiar. Para muchos de nuestros jóvenes, poder estudiar y llegar a tener una profesión, sin duda mejorará su vida, ya sea en un aspecto personal, económico o social. Se debe destacar que en el Partido de Magdalena, el ISFDyT n° 58 es la única institución donde se pueden cursar estudios superiores. Por este motivo, y debido a la importancia de que hacer conocer la institución en la comunidad, docentes, equipo directivo y estudiantes trabajan mancomunadamente en la organización de esta actividad.

SALA BIBLIOTECA

Desde la biblioteca del Instituto también nos sumamos a las Jornadas.[1] Organizamos una exposición fija, el espacio de biblioteca, donde se exponen videos, libros infantiles realizados por estudiantes, los libros más antiguos que posee la institución y otras reliquias (planos antiguos, láminas, pinturas etc.). Tanto la ambientación de la sala como la elección de la colección de literatura infantil y juvenil que se presenta, son realizadas por estudiantes de la asignatura Taller literario de las distintas carreras.

A ello se agrega la Colección Pedagógica Itinerante de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, que año a año nos acompaña. Es un recurso importante, tanto para docentes como para estudiantes que acceden a bibliografía actualizada, o de difícil acceso, sobre diversos temas, como medio ambiente, formación docente, literatura infantil y juvenil, entre otros, durante todo el período del préstamo de las colecciones. También es de interés para los que asisten a la muestra.

[1] Véase el documento de la DGCyE titulado *La Biblioteca de Educación Superior su organización y funcionamiento.*



Figura 1.
Niños leyendo en la Sala de Biblioteca

CAFÉ LITERARIO

Un grupo de docentes del Instituto, nos ocupamos de la organización y realización del Café Literario en el marco de las Jornadas de Educación Superior. Quisiera resaltar que el equipo está conformado por docentes de las diferentes carreras, tanto de las docentes como de las técnicas, y de distintas asignaturas, porque creemos que la diversidad miradas, puntos de vista, aportan al proyecto ideas enriquecedoras que dan mayor calidad al encuentro. El objetivo es brindar un ambiente cálido, donde el vínculo que se establezca sea a través de la literatura u otras expresiones artísticas, en sus distintas propuestas.

Como el proyecto se ha realizado varios años, no siempre es igual, cada año se organizan distintas actividades. A continuación, a modo de síntesis, explico algunas de ellas que se llevaron a cabo en los distintos eventos. A pesar de que no siempre es igual, si tiene una base fija en:

- Juegos (cadáver exquisito, adivinar cuál es el personaje, etc.) en los que participamos todos los concurrentes. También hay participación de narradores.
- Presentaciones de libros de docentes del Instituto.
- Momentos de intercambio y diálogo con quienes nos visitan

(externos a la institución) y los concurrentes. Además, pueden escribir sus impresiones, sensaciones en los manteles, blocks, imágenes de los autores que se pegan en las paredes.



Figura 2.
Logotipo del Café Literario

En un pueblo con poca población, dispersa, alejada entre sí, donde no hay cine y son pocos los espectáculos artísticos que se presentan, nos resulta muy importante brindar y difundir la narración oral, ya sea invitando a personas de otros lugares (narradores sociales) o a los propios docentes y personal de la Institución, que comparten sus relatos, sus técnicas, sus experiencias (cómo se acercaron a la narración, qué representa para ellos, cómo eligen sus relatos). Sin duda, son aportes muy importantes para las y los estudiantes de carreras docentes para su futura praxis y también: el estudiantado de las carreras técnicas, que los acercan a la lectura y la escritura, es decir a la cultura, en su amplio sentido.

En las presentaciones de libros también el escritor comenta sobre cómo comenzó a escribir, sobre qué temas, entre otros. Hablar de estas experiencias provoca que se pierdan los miedos a escribir y dan cuenta de que es una práctica accesible para docentes y estudiantes.

También los momentos de esparcimiento y entretenimiento no pueden faltar, para ello organizamos juegos en el que participamos como el cadáver exquisito, los susurradores, descubrir el personaje, la interpretación de una pequeña obra de teatro, entre otros. Se invita no solo a estudiantes y docentes, sino también a otras instituciones como la Escuela de Estética de la ciudad y estudiantes de escuelas primarias y secundarias.

Se piensa mucho en la ambientación del lugar. Todo debe confluir en la

conformación de un clima cálido, placentero, que ayude a disfrutar la literatura. Se distribuye el espacio en un escritorio principal, donde se presenta el espectáculo, y mesas para 5 o 6 personas. Por eso docentes y estudiantes realizan un cartel principal que presenta el Café Literario. También se colocan en las mesas manteles para que puedan ser escritos, centros de mesa y hojas con microrelatos o poesías. En las paredes se pegan imágenes de autoras argentinas y autores argentinos. Todo puede ser intervenido por los participantes. Se entregan señaladores, también realizados con fragmentos o frases de diversos autores. Sin duda la Institución queda muy fortalecida con estas Jornadas, porque todos nos conocemos más, aprendemos a trabajar juntos, y sabemos más sobre el trabajo del otro en el Instituto.

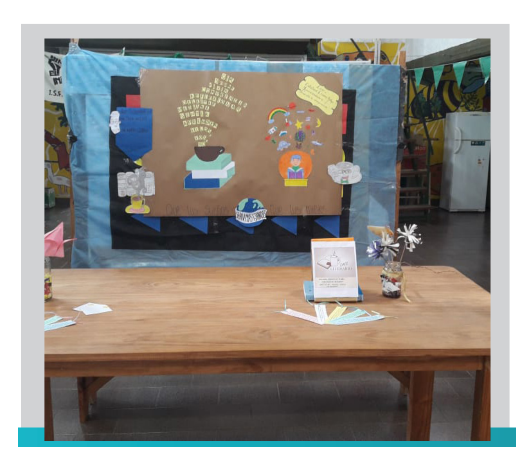


Figura 3.
Ambientación de la cabecera del Café Literario

A MODO DE CONCLUSIÓN

Con este trabajo buscamos relatar las actividades que se realizan desde la biblioteca en conjunción con docentes y estudiantes del Instituto, para valorizar la lectura.

Lo que da un resultado muy beneficioso para toda la comunidad. Hacia el interior de la institución: un mayor conocimiento del trabajo y de las miradas de los otros miembros.

Esto implica que la biblioteca no quede aislada de la institución y que se la consulte solo de vez en cuando, sino que todos empiezan a saber las múltiples posibilidades que puede brindarles, creando un espacio de intercambio y comunicación.

Para el profesional bibliotecario es muy enriquecedor, porque llegamos a conocer mejor las necesidades de nuestros usuarios, y hacia donde encaminar nuestra tarea cotidiana: qué información necesitan, dónde buscarla y cómo difundirla.

Hacia afuera de la institución, buscamos que el Instituto se inserte en la comunidad, sea conocido por todos, y divulgar y promocionar sus servicios. De esta forma, muchas personas que pensaban no poder seguir estudiando, tendrán acceso a las diferentes carreras. Y podrán estudiar y alcanzar una profesión, lo que implica un progreso personal, social y económico. Formar una sociedad más preparada, es una mejor sociedad para todos sus integrantes, y la Biblioteca Escolar con sus profesionales cumple un lugar central para ello.



Figura 4.
Vista general del Café Literario

Figura 5.
Participación de los Susurradores

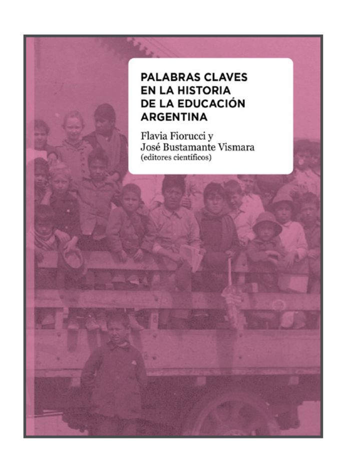


Figura 6.
Integrante de Narradoras Sociales relatando un cuento

FUENTE

Dirección General de Cultura y Educación. (2009). *La Biblioteca de Educación Superior su organización y funcionamiento.* http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/cendie/bibliotecarios/la_biblioteca_de_educacion_superior.pdf

Matías Maggio-Ramírez
Centro de Documentación e Información Educativa (DGCyE) - Universidad Nacional de Tres de Febrero



Reseña de Fiorucci, F., & Bustamante Vismara, J. (Eds.). (2019).

Palabras claves en la historia de la educación argentina.

UNIPE Editorial Universitaria

—

Los diccionarios y las enciclopedias, publicados en papel durante el siglo pasado, ya solo habitan las vidrieras de locales comerciales como elementos decorativos, o son resguardados en las bibliotecas con la certeza de que no todo se encuentra en la web. Un libro cuya lectura es no secuencial suele ser considerado un gesto anacrónico en el mercado editorial contemporáneo, salvo que la publicación cumpla la función de una caja de herramientas y que sea indispensable en todos los profesorados y bibliotecas escolares del país. Este es el caso de *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, un léxico que establece un horizonte común de conceptos del mundo educativo y los analiza en sus contextos históricos, con una prosa de amena erudición para acompañar a quienes estudian e investigan en ciencias sociales y humanidades. Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara, investigadores y editores científicos del léxico, contaron con el auxilio de especialistas de distintas trayectorias académicas para elaborar un coro de voces con distintas coloraturas. Las entradas que van desde *Alteridad*, desarrollada por Ignacio Roca, hasta Violencia y escuela, por Pablo N. di Napoli, abarcan también cuestiones ligadas a la infraestructura escolar, a las asociaciones y los sindicatos, a la gestión institucional y sus distintos actores, instancias curriculares y disciplinares, así como voces sobre la educación en sus distintos niveles y modalidades. Las entradas pueden tener distintas extensiones, tonos y

Maggio-Ramírez, M. (2021). Reseña de Fiorucci, F., & Bustamante Vismara, J. (Eds.). (2019). Palabras claves en la historia de la educación argentina. UNIPE Editorial Universitaria. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares,* 1(1), 215-218.

densidades en los temas que se desarrollan porque se respetó por parte de los editores el “recorrido argumental propuesto por los autores” (p. 19), aunque se solapen y en ocasiones se pongan en tensión con el desarrollo de otros colegas. El recorte temporal de las palabras claves abarca problemas y núcleos conceptuales que se historizan desde el siglo XIX hasta el XXI.

Los editores científicos reconocieron que fueron tres libros los que los iluminaron en su tarea. El primero fue *Palabras claves* que Raymond Williams publicó en 1976 y que en el 2003 se conoció por primera vez en castellano por la editorial Nueva Visión en la colección que dirigió Hugo Vezzetti. Luego, la compilación *Términos críticos de sociología de la cultura* que coordinó Carlos Altamirano, gracias a la colaboración de especialistas americanos que redactaron las distintas entradas, y que Paidós publicó en el 2002; para culminar con *Dictionary of Educational History in Australia and New Zealand*, que se encuentra online y fue desarrollado por la Sociedad Australiana y de Nueva Zelanda de Historia de la Educación. Al elegir los editores científicos situarse tras la estela de Williams se emparentan con la propuesta de divulgación del conocimiento que llevó adelante el Centro Editor de América Latina (CEAL) en sus publicaciones bajo la gestión de Boris Spivacow. En 1979 Jaime Rest, traductor, crítico literario y docente universitario, publicó en Buenos Aires sus *Conceptos de literatura moderna* donde advertía que el objetivo era “proporcionar al lector enterado pero no necesariamente especialista una noticia clara y breve de ciertos aspectos fundamentales en el uso que se ha conferido en la época actual a un conjunto de términos que poseen considerable relevancia en el área de la producción y de la crítica literaria” (Rest, 1991, p. 7). Rest, que fue el principal introductor de los estudios culturales ingleses en su práctica docente tanto en la Universidad de Buenos Aires como en la Universidad Nacional del Sur, acompañaba con una prosa erudita al lector para introducirlo en los matices de los conceptos literarios. El léxico de Rest fue utilizado como bibliografía e inspiración para los *Conceptos de sociología literaria* que Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo elaboraron para el CEAL en 1980 y que se reeditó diez años después. Las publicaciones del Centro Editor de América Latina estaban en sintonía con *Palabras claves* de Williams (2003), libro que creció como un apéndice de *Cultura y sociedad. 1780-1950 De Coleridge a Orwell* para establecer “un vocabulario, un cuerpo compartido de palabras y significados” (p.19) y por su extensión se independizó en un volumen. El léxico que proponen Fiorucci y Bustamante Vismara se inserta en esa

tradición e implica compartir un corpus de palabras y significados como punto de partida para nuevas lecturas, investigaciones y definiciones.

La entrada de *Analfabetismo* de Roy Hora desarrolla cómo la “alfabetización fue un índice y a la vez una expresión de progreso que dominó la vida pública” (p. 25) en Argentina, a la vez que en su análisis propone “entender los alcances pero también las limitaciones del proyecto alfabetizador […] en relación con la acción estatal con las peculiaridades del tejido social sobre las que esta incidía” (p. 25). Bustamante Vismara destaca que el *Archivo* escolar

> debería estar a cargo de profesionales competentes, capaces de administrar aspectos relacionados con la clasificación, el mantenimiento, la difusión y la puesta en valor de su patrimonio. En las instituciones educativas, el acervo es rico pero, usualmente, descuidado. Por decirlo de otra manera, todas las escuelas tienen “papeles”, pero pocas han llevado adelante políticas de preservación documental de la documentación histórica (p. 31).

En la entrada *Biblioteca*, Leda García retoma la definición del Manifiesto de la UNESCO de 1999 para sostener que es un “recurso educativo que permite a los alumnos y al personal escolar convertirse en usuarios efectivos de ideas y de información, cualesquiera sean los formatos y medios” (p. 45). El artículo de forma demasiado somera da cuenta de las bibliotecas escolares del Colegio Monserrat y del Colegio San Carlos, emblemas de la cultura letrada virreinal, la Ley n° 1420, la Biblioteca Nacional de Maestros y la Ley de Educación Nacional del 2007 en cuyo articulado se lee que el Ministerio de Educación “fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas” (p. 46). En *Museos* se destacan

> los museos escolares [que] surgieron a fines del siglo XIX con una función didáctica: acompañar las lecciones. Estaban formados por una serie de “cajas enciclopédicas” que contenían objetos para la enseñanza de la Botánica, la Zoología, la Anatomía y la Mineralogía, clasificados en series y grupos. A la Argentina llegaban cajas importadas de Francia o Alemania para ser utilizadas en la escuela, pero con el tiempo, desde principios del siglo XX fueron reemplazadas por otras realizadas en el país (p. 242).

María Cristina Linares, en cuya tesis de doctorado *Educar con los objetos* abordó los museos pedagógicos decimonónicos y los museos de la educación actuales, expuso que los museos desde el paradigma de la historia de la educación fueron creados a partir de 1980 y que pueden tener o no una plataforma virtual, y que en sus exposiciones pueden dar cuenta de una mirada nacional o internacional de la historia de la educación.

Las distintas entradas del léxico compilado por Fiorucci y Bustamante Vismara serán parte de bibliografías complementarias y oficiarán como una guía de lecturas posibles que se ramifican a partir de las bibliografías que acompañan cada palabra. Lejos de abarcar la complejidad del mundo educativo con las *Palabras Claves*, los editores saben que puede contar con material para una versión ampliada, pero mientras tanto ofrecen el acceso a unas herramientas -de acceso libre y gratuita en soporte digital-, para evitar que su trabajo termine en la decoración de una tienda de modas.

BIBLIOGRAFÍA

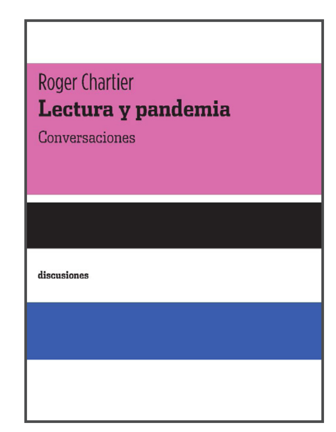
Altamirano, C., & Sarlo, B. (1990). *Conceptos de sociología literaria*. Centro Editor de América Latina.

Fiorucci, F., y Bustamante Vismara, J. (eds.) (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE Editorial Universitaria. http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/ar/ar-050/index/assoc/D14944.dir/

Palabras-claves-en-la-historia.pdf Rest, J. (1991). *Conceptos de literatura moderna*. Centro Editor América Latina.

Williams, R. (2003). *Palabras claves. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Nueva Visión.

Matías Maggio-Ramírez
Centro de Documentación e Información Educativa (DGCyE) - Universidad Nacional de Tres de Febrero



Reseña de Chartier, R. (2021) .

Lectura y pandemia. Conversaciones, Katz

—

En 1999, con el fin de siglo a la vuelta de la esquina y con pocos de sus libros traducidos al castellano, se publicó en México *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas*. Allí se editaron las conversaciones que Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldín y Antonio Saborit mantuvieron con Roger Chartier donde se analizaron los cambios de los soportes del libro, las mutaciones de los distintos eslabones en la cadena de publicación de un texto y la historiografía de la última mitad del siglo XX, entre tantos temas. Al poco tiempo, ya en el 2000, la editorial Gedisa en la colección que dirigía Emilia Ferreiro, recuperó los diálogos que en 1997 Jean Lebrun mantuvo con Chartier bajo el título *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*, donde abordó los cambios en los conceptos de autor, texto, lector, lectura, biblioteca y analizó cómo la digitalización de la información modificó las distintas instancias de producción, circulación y apropiación del texto.

Las entrevistas y diálogos de Chartier tienen algo en común: su confianza en la conversación como espacio de la civilidad, de la escucha -que retoma aportes de la voz ajena- para continuar la charla. Ese diálogo, al menos en su transcripción que nos llega como un eco de un pasado efímero pero pulido en la instancia de corrección y edición, recupera el valor de la palabra en el espacio público. Este fue uno de los temas centrales en la historiografía de nuestro autor al ponerlo como telón de fondo para pensar el libro y la lectura en el siglo XVIII francés.

El primer apartado del volumen *Lectura y pandemia. Conversaciones,* publicado bajo el sello Katz, recopila la transcripción de dos conversaciones

Maggio-Ramírez, M. (2021). Reseña de Chartier, R. (2021). Lectura y pandemia. Conversaciones, Katz. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 219-222.

que, a la distancia y con un Atlántico de por medio, Chartier mantuvo con Alejandro Katz y Nicolás Kwiatkowski. El historiador francés abordó los temas de su especialidad pero a la luz de la pandemia del COVID-19. La lectura fue el eje central de su intervención al pensarla como un acto que permite "atribuir un sentido a un texto que se manifiesta en los caracteres de una escritura puestos sobre un soporte" (p.12) y que como la práctica lectora es tan plural y desigual, por las distintas condiciones de acceso al contenido, es difícil analizarla en el marco de la pandemia sin contar con investigaciones, relevamientos y estudios. Por lo tanto, propuso "resistir la tentación de proyectar la experiencia personal como si fuese compartida y general" (p.13) para avanzar cautos a la hora de mapear el terreno del mundo de la lectura en tiempos de incertidumbres.

El primer signo de la pandemia en la cultura escrita, con el que Chartier comenzó su análisis, fue el quiebre en la cadena de valor del libro en el último eslabón de distribución comercial: las librerías. El cierre de comercios produjo no solo una caída en las ventas de libros sino también, la postergación de publicaciones en los planes de las editoriales. Las librerías, principalmente en las grandes ciudades, se vieron amenazadas ante la competencia de Amazon, que ya no es solo un vendedor de libros sino el supermercado del mundo digital, y no tiene competidores. En los países, como Francia y España, que cuentan con regulaciones que promueven el precio fijo de venta al público, se encontraron que el gigante del comercio y del entretenimiento ofrecía reducir costos y tiempos de envío, en condiciones que las librerías no podían igualar. En las ciudades, y principalmente en las zonas de alto tránsito, aumentaron los valores de los alquileres de locales comerciales. Los incrementos sostenidos de los alquileres también conspiró contra las librerías. Por ejemplo, entre el 2000 y el 2019 se cerraron en París 350 librerías por lo que queda registrar si se mantuvo esa tendencia luego del COVID-19. Por otro lado, nuestro historiador, abogó por la protección de las librerías frente a las editoriales que venden directamente su fondo editorial y "puentean" a las librerías que dan trabajos locales, en los distintos puntos del país, mientras que las editoriales suelen estar concentradas en las principales ciudades.

El proceso de concentración editorial, que se aceleró en los últimos años, favoreció la construcción de un catálogo con criterios ligados a la comunicación y el entretenimiento. En base a la lectura de *La edición sin editores* de André Schiffrin, se diagnosticó que los sellos apostaron por la

publicación de obras de alta rotación e impacto, para saciar una demanda preexistente en desmedro de títulos de larga duración en un fondo editorial que apueste a generar nuevas conversaciones. La disminución del mercado de libros, al caer la facturación global del sector, también tuvo su correlato en el cuidado de los textos frente a la paulatina extinción de los correctores de estilo.

La pandemia generó que experimentemos de manera exacerbada una vida digital, que estaba latente, en el comercio, la educación y la lectura. Chartier, a partir de la información disponible, indicó que las ventas de libros digitales son todavía marginales respecto a los libros en papel, aunque queda indagarse en el futuro si la pandemia ofició de acelerador en la transformación y mutación en el mundo de la cultura escrita o si, por el contrario, habilitó una deriva a la forma digital del consumo y de la gestión del tiempo de ocio.

Entre las consecuencias de la pandemia se puede entrever que los poderosos y ricos se han vuelto más poderosos y ricos, para las grandes empresas la crisis sí fue una oportunidad. Por ejemplo, Amazon terminó por convertirse en el supermercado del mundo mientras su dueño viaja al espacio como pasatiempo gracias a las compras que globalmente se realizan en línea en su plataforma y en las sucedáneas como *Thebookdepository.com*.

Por otro lado, la digitalización de la vida pública y de la lectura, que en redes sociales es “acelerada, apresurada, impaciente, fragmentada (y que fragmenta), sin la necesidad de controlar las informaciones y las afirmaciones leídas” (p. 24) marcó la necesidad de realizar, de fomentar, desde distintas instancias como puede ser la biblioteca escolar, un examen crítico y una comparación de las fuentes de información porque “este tipo de lectura acelerada y crédula se constituye como un poderoso instrumento de comunicación para todas las formas de manipulación, de falsificaciones y de reescrituras engañosas del pasado. Son amenazas temibles para el futuro” (p. 25).

En la última conversación Roger Chartier retomó el diálogo con Daniel Goldin para historizar el espacio público en los paradigmas de Kant y de Condorcet para pensarlo en el presente digital en el marco de la pandemia del COVID-19. La conversación dieciochesca fue una práctica intelectual que, según Chartier, contenía “la confrontación y la oposición de las ideas y opiniones dentro de los límites de la cortesía, permitía ejercer el espíritu crítico sin que se destruyese el lazo de la sociabilidad por la excesiva

vehemencia de las tensiones" (p. 66). Para evitar que los espacios públicos se plegaran sobre sí mismos, y que los algoritmos segmenten las noticias que coinciden en su enfoque con el lector recomendaba transmitirle "a los usuarios más frecuentes de las redes digitales la necesidad de la incredulidad, del control y de la comprobación, de la duda sistemática y del respeto por el conocimiento" (p. 67).

Las conversaciones de Chartier en *Lectura y pandemia* hacen partícipe al lector, se lo respeta, y en ningún momento lo dejan fuera del diálogo. Hasta le guiñan el ojo para que complete el apellido de los presidentes, asociados a la difusión de *fake news*, que se esconden en las iniciales de los apellidos. De manera sintética, Chartier recuperó parte de los tópicos de sus primeros diálogos. Los pensó en el marco de una pandemia y dejó un diagnóstico posible para imaginar el futuro no solo de la lectura, sino también de la vida democrática en el espacio público digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier.* Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones.* Gedisa.

Schiffrin, A. (2000). *La edición sin editores*. Destino.

Maite Carballo
Centro de Documentación e Información Educativa (DGCyE)

El papel de las bibliotecas en respuesta al COVID.

Guías y recomendaciones

—

INTRODUCCIÓN

La pandemia del COVID-19 ha producido un punto de inflexión en el campo de la educación y de la cultura, en tanto las bibliotecas como facilitadoras de recursos, de acceso a la información y el conocimiento han tenido un rol fundamental y esencial para la diversidad de usuarias y usuarios en todo el mundo. Las acciones de las bibliotecas tradicionalmente se centran en el contacto presencial con las comunidades de lectores y en este nuevo contexto paulatinamente se han adaptado a todo tipo de actividades, diversas iniciativas e incluso servicios que han pasado a ser exclusivamente digitales, con la finalidad de continuar en diálogo permanente para brindar acceso a la producción literaria y cultural entre otros servicios bibliotecarios. En este sentido, en tiempos de COVID-19 las distintas asociaciones internacionales y organismos nacionales en torno a las bibliotecas de cada país ofrecieron en muy poco tiempo las primeras guías y recomendaciones para quienes gestionan las distintas unidades de información y para el trabajo cotidiano de las y los profesionales de bibliotecas. Se presentan entonces, las recomendaciones y protocolos producidos en estos primeros años de pandemia y distanciamiento social.

ORGANISMOS INTERNACIONALES

Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA). COVID-19 y el Sector Bibliotecario Global.

Carballo, M. (2021). El papel de las bibliotecas en respuesta al COVID.. Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 1(1), 223-228

El siguiente portal es de la *Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas* (IFLA, por sus siglas en inglés, I*nternational Federation of Library Associations* and Institutions), una organización mundial creada para proporcionar a bibliotecarias y bibliotecarios del mundo un foro para el intercambio de ideas, representar la profesión a nivel internacional, promoviendo la cooperación, la investigación y el desarrollo internacionales en todos los campos relacionados con la actividad bibliotecológica. En el sitio se mencionan y actualizan periódicamente recursos para dar respuesta a las bibliotecas y diversas unidades de información sobre la pandemia del coronavirus. Por ejemplo, información pública para comprender la enfermedad del COVID-19 y su propagación, el manejo de la seguridad en bibliotecas, la manipulación de los materiales, los servicios de préstamo, entre otros.
Enlace: https://www.ifla.org/es/covid-19-y-el-sector-bibliotecario-global/

American Library Association (la ALA)

Declaración en apoyo de las bibliotecas y los trabajadores de la biblioteca.
ALA actualiza continuamente esta página de recursos para la comunidad bibliotecaria sobre la prevención de pandemias, incluida la orientación sobre la desinfección de los lugares de trabajo y lo que el personal y las y los usuarios de cada biblioteca pueden hacer para reducir el riesgo de contagio.
Enlace: https://www.ala.org/tools/atoz/pandemic-preparedness

Coalición Internacional de Consorcios de Bibliotecas (ICOLC)

Declaración de la Coalición Internacional de Consorcios de Bibliotecas (ICOLC) sobre la pandemia mundial COVID-19 y su impacto en los servicios y recursos de la biblioteca.
Enlace: https://drive.google.com/file/d/1csWSS6IUHTAFdyVu100jisOo2cR3mLlB/view

Recomendaciones de ICOM Brasil en relación con COVID-19.

Las siguientes recomendaciones sobre la conservación, la gestión y la seguridad de las colecciones; la protección de los profesionales y la gestión de museos, bibliotecas y archivos ante el brote de COVID-19 fueron

elaboradas por el Consejo Internacional de Museos (ICOM).
Enlace: http://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Recomendaciones_de_ICOM_Brasil_en_relacion_con_COVID_28042020.pdf

ORGANISMOS NACIONALES Y PROVINCIALES

Biblioteca Nacional Mariano Moreno (BNMM)

Medidas preventivas generales y específicas para el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y posterior al mismo.

Las siguientes recomendaciones generales y específicas tienen como objeto prevenir todo daño que pudiera causarse a la vida y a la salud de los trabajadores de la Biblioteca Nacional por las condiciones de su trabajo en el marco de la emergencia sanitaria provocada por el coronavirus SARS-COV-2, creando condiciones adecuadas para que la salud y la seguridad sean prioritarias para el conjunto de las trabajadoras y los trabajadores.

Enlace: https://www.bn.gov.ar/resources/covid-19/protocolo-medicina-laboral-covid-19.pdf

Protocolo de reinicio de servicios presenciales al público.

El siguiente Protocolo fue elaborado en base a las recomendaciones sanitarias del Departamento de Medicina Laboral de la BNMM.

Enlace: https://www.bn.gov.ar/resources/covid-19/protocolo-at-publico-covid-19.pdf

Manipulación de documentos en tiempos del COVID-19.

El Departamento de Preservación de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno (BNMM) presenta una breve recomendación para la manipulación de los diferentes materiales documentales de la biblioteca.

Enlace:https://www.bn.gov.ar/noticias/manipulacion-de-documentos-en-tiempos-del-covid-19

Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros de la Nación (BNM)

Protocolo Marco y Lineamientos Federales para las Bibliotecas Escolares

en el retorno a clases en la Educación Obligatoria en los Institutos Superiores.

El presente Protocolo está destinado específicamente a las bibliotecas escolares en referencia al regreso a las clases presenciales. Establece un conjunto de pautas de trabajo que promueven un ordenamiento en las actividades inherentes al retorno a las clases presenciales, basadas en criterios sanitarios y de higiene y seguridad, así como de organización escolar y pedagógica. En este sentido, se resalta la importancia de que las bibliotecarias, los bibliotecarios o las personas responsables del funcionamiento de las bibliotecas escolares formen parte de los equipos de planificación y preparación de los establecimientos educativos para el regreso presencial a las clases.

Enlace: http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/novedades/wp-content/uploads/protocolo-completo-bibliotecas-escolares.pdf

I Jornada Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativa. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (BNM).

Mesa “Políticas públicas y desafíos para fortalecer el sistema educativo argentino". Protocolo de bioseguridad para bibliotecas escolares presentación de Diego Golombek, 2 de diciembre de 2020.

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=Zdx5l4nxVUc

Biblioteca del Congreso de la Nación (BCN)

Organismos internacionales. La Pandemia del COVID-19.

La presente publicación pretende acercar al lector interesado un extracto de lo publicado acerca de la pandemia del COVID-19 en las páginas web oficiales de los Organismos Internacionales. Dichas páginas forman parte, como material referencial, de la Colección Organismos Internacionales de la Biblioteca del Congreso de la Nación.

Enlace: https://bcn.gob.ar/uploads/Organismos-Internacionales-Covid-19.pdf

Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP)

Recomendaciones para las bibliotecas populares en tiempos de

COVID-19.

Las siguientes recomendaciones aquí reunidas han sido tomadas de distintas fuentes institucionales, medidas en materia de gestión de bibliotecas para la planificación de la apertura de sus servicios ante medidas de levantamiento parcial o total de la cuarentena para adecuarlas a las particularidades y características propias de las Bibliotecas Populares.

Enlace: https://www.conabip.gob.ar/sites/default/files/comunicaciones/RECOMENDACIONES-BP-COVID.pdf

Protocolo de Higiene y Seguridad (Covid-19) para la apertura gradual y funcionamiento de las Bibliotecas de la Provincia de Buenos Aires

El objetivo del presente documento es establecer la metodología para garantizar la salud de las personas, prevenir y controlar la propagación del virus (COVID-19), proteger la salud de la y los trabajadores de Bibliotecas dentro de la provincia de Buenos Aires, como de las que asisten a las mismas e implementar procedimientos y medidas adecuadas de higiene y seguridad en el trabajo a los efectos de minimizar las posibilidades de contagio.

Enlace: https://www.gba.gob.ar/sites/default/files/cultura/archivos/Protocolo%20Bibliotecas.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)

Plan Jurisdiccional para el inicio del ciclo lectivo 2021.

El Plan establece pautas obligatorias y orientativas para la organización institucional y pedagógica de los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades de enseñanza del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, tanto de gestión estatal como de gestión privada. Además, incluye un conjunto de protocolos relativos a la infraestructura edilicia; la limpieza y desinfección de los establecimientos educativos; la actuación ante un posible caso de COVID-19; la adecuada ventilación de las escuelas; el funcionamiento de las bibliotecas escolares y el uso de transporte escolar. En el ANEXO V se encuentra el “Protocolo para el funcionamiento específico de las bibliotecas escolares en contexto de Covid-19”.

Enlace:http://regresoseguroalaescuela.abc.gob.ar/plan-jurisdiccional-0

Ministerio de producción, ciencia e innovación tecnológica

Protocolo de Higiene y Seguridad (Covid-19) para la apertura gradual y funcionamiento de las Bibliotecas de la Provincia de Buenos Aires.

En virtud de la situación de emergencia sanitaria originada por la pandemia de COVID-19, el presente documento tiene por objetivo establecer la metodología para garantizar la salud de las personas, prevenir y controlar la propagación del virus (COVID-19). En este sentido, resulta necesario a los efectos de proteger la salud de las trabajadoras y los trabajadores de Bibliotecas dentro de la provincia de Buenos Aires, como de las que asisten a las mismas.

Enlace: https://www.gba.gob.ar/sites/default/files/cultura/archivos/Pro tocolo%20Bibliotecas.pdf

ASOCIACIONES BIBLIOTECARIAS

Asociación Bibliotecaria de Graduados de la República Argentina (ABGRA)

Informe Bibliotecas argentinas ante el aislamiento social y obligatorio por el COVID-19.

El siguiente informe es el resultado del relevamiento de la situación de las bibliotecas argentinas, sus servicios y recursos que ofrecieron ante el confinamiento por el Coronavirus.

Enlace: https://abgra.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/Informe-Bibliotecas-argentinas-ante-el-aislamiento-social-y-obligatorio-por-el-CO VID-19.pdf